

Luokanopettajan välittävä vuorovaikutus alkuopetuksen oppitunneilla

**Tavoitteena lämpimän pedagogisen suhteen
rakentaminen alakoulussa**

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma, 36 op
Kasvatustiede
Helmikuu 2020
Heli Makkonen

Ohjaajat: Heikki Ruismäki
Tapio Toivanen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Heli Makkonen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajan välittävä vuorovaikutus alkuopetuksen oppitunneilla – tavoitteena lämpimän pedagogisen suhteen rakentaminen alakoulussa		
Title Caring in teacher's interaction during the 1 st and 2 nd grade lessons – promoting warm teacher-student relationships in elementary schools		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki ja Tapio Toivanen	Aika - Datum - Month and year 25.2.2020	Sivumäärä - Sidoantal -Number of pages 139 s + 10 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimusten mukaan opettajan välittävä vuorovaikutus sekä myönteiset vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaan välillä ovat merkittäviä tekijöitä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella, millaista opettajan sanallista ja sanatonta välittävää vuorovaikutusta analysoiduilla oppitunneilla ilmenee. Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään, millaiset opitunnin erilaiset vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on lisäksi tarkastella, miten tätä tutkimusta varten kehitetty analyysimalli välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä soveltuu opettajan vuorovaikutuksen tarkastelemiseen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkasteltiin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä videoiduilla oppitunneilla. Tämän tutkimuksen aineisto oli valmis videoaineisto, joka kerättiin Etelä-Suomessa keväällä 2018 KEHU-tutkimushanketta varten. Myös tämä tutkimus toteutettiin osana KEHU-hanketta. Tutkimusaineisto koostui kahdeksasta videoidusta alkuopetuksen oppitunnista, joita pitivät neljä draamaopetuksen erikoistunutta luokanopettajaa. Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tarkasteltiin havainnoimalla opetettavien oppiaineiden ja draamaopetuksen oppitunteja. Videohavainnoinnin apuna hyödynnettiin tutkimukseen kehitettyä analyysimallia. Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavasti sekä aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Oppitunneilla esiintyi 53 välittävän vuorovaikutuksen episodiat. Näissä välittävää vuorovaikutusta sisältäneissä tilanteissa ilmeni yhteensä 94 analyysimallin mukaista evidenssiä opettajan sanallisesta välittävästä vuorovaikutuksesta. Episodit olivat luonteeltaan lyhyitä kohtaamisia, joissa opettajan välittävä vuorovaikutus ilmeni kokonaisvaltaisesti sekä sanallisesti että sanattomasti. Oppitunneilla erilaiset siirtymät, oppilaslähtöiset draaman työtavat, yhteiset keskustelut sekä oppilaiden itsenäinen työskentely tukivat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Tämän tutkimuksen analyysimalli mahdollisti opettajan ja oppilaiden välisten episodien sekä opettajan välittävän vuorovaikutuksen evidenssien laadullisen tarkastelemisen yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. Tämän tapaustutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, millaista välittävää vuorovaikutusta opettajat voivat edistää koulun arjessa lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseksi. Tutkimuksen tulokset tarjoavat myös esimerkkejä siitä, millaisia työtapoja käyttämällä opettajat voivat tukea välittävää vuorovaikutustaan entisestään. Lisäksi tätä tutkimusta varten kehitetty analyysimalli voi tarjota opettajille toimivan välineen reflektoida omaa pedagogista ajatteluaan sekä välittävää vuorovaikutustaan.</p>		
Avainsanat – Nyckelord opettajan välittävä vuorovaikutus, välittävä opettajuus, lämmin pedagoginen suhde		
Keywords caring in teacher's interaction, relational caring, warm teacher-student relationship		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Heli Makkonen		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajan välittävä vuorovaikutus alkuopetuksen oppitunneilla – tavoitteena lämpimän pedagogisen suhteen rakentaminen alakoulussa		
Title Caring in teacher's interaction during the 1 st and 2 nd grade lessons – promoting warm teacher-student relationships in elementary schools		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki and Tapio Toivanen	Aika - Datum - Month and year 25.2.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 139 pp. + 10 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Objectives. According to the previous studies, caring in teacher's interaction is a significant factor in building a warm teacher-student relationship. Thus, in this study the objective is to examine teacher's verbal and non-verbal caring interaction during the 1st and 2nd grade lessons. The aim of this study is to additionally examine which stages of a lesson and teaching methods support caring in teacher's interaction. Above these research objectives, the aim of this study is to further review the suitability of the data analysis template that was designed for the observation and analysis purposes of this study. Based on the previous research, the data analysis template consisted of various forms of verbal and non-verbal caring in teacher's interaction.</p> <p>Methods. This study is a qualitative case study, in which teacher's caring interaction was examined through videotaped lessons. The research material of this study was a secondary videotaped material that was collected for the KEHU research program in Southern Finland during the 2018 spring semester. This study was also conducted as a part of KEHU research program. The research material consisted of eight videotaped lessons that were taught by four 1st and 2nd grade teachers. These teachers were specialized in teaching drama education. With a video observation as a research method, teacher's caring interaction was examined on the lessons of specific subjects as well as drama education. The research material was analyzed through directed and conventional content analysis.</p> <p>Results and conclusions. During the lessons there appeared 53 episodes that demonstrated caring in teacher's interaction. In these episodes there appeared 94 evidences of teacher's verbal caring interaction according to the data analysis template. The episodes between the teachers and their students were brief encounters that holistically demonstrated both verbal and nonverbal teacher's caring interaction. During the lessons, various transitions as well as using student-centered drama methods, discussions and independent work supported teacher's caring interaction. The data analysis template that was designed for this study enabled detailed and diverse qualitative examination of the caring episodes and teacher's interaction. The results of this case study emphasize the qualities of caring interaction that teachers can further foster in their daily work in order to promote warm teacher-student relationships. Furthermore, the results of this study provide illustrations of different teaching methods that teachers can utilize in order to support caring in their interaction. Additionally, the data analysis template of this case study can offer teachers a practical tool to reflect their own pedagogical thinking as well as their caring interaction.</p>		
Avainsanat - Nyckelord opettajan välittävä vuorovaikutus, välittävä opettajuus, lämmin pedagoginen suhde		
Keywords caring in teacher's interaction, relational caring, warm teacher-student relationship		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OPETTAJA LÄMPIMÄN PEDAGOGISEN SUHTEEN RAKENTAJANA ALAKOULUSSA	4
2.1	Pedagoginen suhde alakoulussa	4
2.2	Pedagogisen suhteen rakentamisen lähtökohtia	5
2.3	Lämpimän pedagogisen suhteen merkityksiä oppilaalle.....	8
2.4	Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseen vaikuttavia tekijöitä	11
2.4.1	Opettajan ammatilliset vuorovaikutustaidot.....	11
2.4.2	Opettajan emotionaalinen tuki ja välittäminen.....	12
2.4.3	Luottamus ja vastavuoroisuus pedagogisessa suhteessa	13
3	OPETTAJAN VÄLITTÄVÄ SUHTAUTUMINEN PERUSTANA VÄLITTÄVÄLLE VUOROVAIKUTUKSELLE	15
3.1	Välittäminen pedagogisessa suhteessa	16
3.2	Välittävä opettajuus	19
3.2.1	Oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen	22
3.2.2	Oppilaan mahdollisuuksiin luottaminen.....	23
3.2.3	Sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan.....	23
3.2.4	Pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa	24
3.2.5	Aito halu ja pyrkimys kuunnella oppilasta	25
3.2.6	Kiinnostuneisuus oppilaan kokemusmaailmasta.....	25
4	OPETTAJAN VÄLITTÄVÄ VUOROVAIKUTUS LÄMPIMÄN PEDAGOGISEN SUHTEEN RAKENTAMISEN TUKENA	28
4.1	Opettajan sanallinen välittävä vuorovaikutus	29
4.1.1	Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen.....	29
4.1.2	Oppilaan aktiivinen kuunteleminen	32
4.1.3	Oppilaan kannustaminen ja kehuminen	34
4.1.4	Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle	36
4.2	Opettajan sanaton välittävä vuorovaikutus.....	40
4.2.1	Tavoitteenmukainen tilan käyttäminen.....	41
4.2.2	Myönteisten kehoviestien hyödyntäminen	42
4.2.3	Tavoitteenmukainen äänen käyttäminen	43
4.2.4	Katseen kohdistaminen oppilaaseen	44
5	DRAAMAOPETUKSEN TAVOITTEET JA TYÖTAVAT ALAKOULUSSA.....	47

6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	51
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	52
7.1	Laadullinen tutkimus	52
7.2	Tapaustutkimus	53
7.3	Videohavainnointi	57
7.4	Aineiston analyysi	58
7.4.1	Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi	58
7.4.2	Videoaineiston havainnointi ja analysointi.....	60
8	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	67
8.1	Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen oppitunneilla	68
8.1.1	Välittävän vuorovaikutuksen episodit opettajan ja oppilaan välillä	68
8.1.2	Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen evidenssit	69
8.2	Oppitunnin vaiheet ja työtavat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tukena	77
8.2.1	Siirtymät oppitunnille, työskentelyyn ja välitunnille	78
8.2.2	Draaman oppilaslähtöiset työtavat.....	79
8.2.3	Opettajan ja oppilaiden yhteiset keskustelut	81
8.2.4	Oppilaiden itsenäinen työskentely	82
8.3	Opettajan välittävän vuorovaikutuksen episodikuvaukset.....	83
8.3.1	Episodi 1 – ”Minä luotan sinuun.”	83
8.3.2	Episodi 2 – ”Sä saat ihan kohta kertoa sun oman näkemyksen.”	87
8.3.3	Episodi 3 – ”Hei tää on ihan loistava!”	93
8.3.4	Episodi 4 – ”No ei sun tarvii jännittää.”	98
8.4	Tutkimustulosten yhteenveto	101
8.4.1	Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen oppitunneilla....	102
8.4.2	Oppitunnin vaiheet ja työtavat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tukena	107
8.4.3	Analyysimallin soveltuminen opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tarkastelemiseen	112
9	LUOTETTAVUUS.....	115
9.1	Aineiston ja sen analyysin luotettavuus.....	115
9.2	Tutkimuksen eettisyys.....	121
10	POHDINTAA	123
11	JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA.....	131
	LÄHTEET.....	133
	LIITTEET.....	140

TAULUKOT

Taulukko 1. Välittävän opettajuuden luonnehdintaa pedagogisen ajattelun eri tasoilla Kansasta (2004), Leskisenojaa (2016) sekä Syrjäläistä ym. (2004) mukaillen.....	20
Taulukko 2. Opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen luonnehdintaa välittävän opettajuuden osa-alueilla	39
Taulukko 3. Opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen luonnehdintaa välittävän opettajuuden osa-alueilla.....	45
Taulukko 4. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja luokka-asteet.....	55
Taulukko 5. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien oppitunnit.....	56
Taulukko 6. Välittävän vuorovaikutuksen episodien lukumäärät analysoiduilla oppitunneilla	68
Taulukko 7. Opettajien sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen evidenssit ja niiden lukumäärät analysoiduilla oppitunneilla	70
Taulukko 8. Välittävän vuorovaikutuksen episodien lukumäärät analysoitujen oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen aikana	77
Taulukko 9. Välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen analysoiduilla oppitunneilla...	102

KUVIOT

Kuvio 1. Pedagoginen suhde didaktisessa kolmiossa (Kansanen, 2004).....	5
Kuvio 2. Pedagogisen suhteen ominaispiirteitä	6
Kuvio 3. Lämpimän pedagogisen suhteen merkityksiä oppilaalle	10
Kuvio 4. Välittämisen jännite pedagogisessa suhteessa Gerlanderin & Kostiaisen (2005) sekä Gerlanderin & Isotaluksen (2010) määritelmiä mukaillen.....	16
Kuvio 5. Välittävän opettajuuden osa-alueet.....	26
Kuvio 6. Opettajan välittävä vuorovaikutus lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen tukena	28
Kuvio 7. Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot	46
Kuvio 8. Kooste opettajan välittävää vuorovaikutusta tukevista oppitunnin vaiheista ja työtavoista analysoiduilla oppitunneilla	107
Kuvio 9. Opettajan välittävän vuorovaikutuksen mahdolliset pitkäaikaiset vaikutukset jatkotutkimuksen kohteena	132



"Mitkä asiat sinulle ovat jääneet vahvimmin mieleen alakouluajoistasi? Kivoja oppitunteja, välituntileikkejä, ystäviä ja kenties ennen kaikkea - oma luokanopettajasi? Tällainen on minun kokemukseni; etenkin oma alakoulun opettajani on jäänyt minulle vahvasti mieleen, ja hän on osaltaan vaikuttanut myös siihen, että minusta itsestänikin tulee opettaja. Tunsin oppilaana, että opettajani välitti meistä oppilaista aidosti. Luokanopettajallemme oli helppoa jakaa niin arjen ilot kuin surutkin ja minusta tuntui, että hänellä oli aina aikaa kuunnella meitä oppilaita. Tällaisen samanlaisen tunteen haluan itsekini opettajana välittää tuleville oppilailteni. Tutkimusten mukaan juuri tämä lämmin opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde edistää oppilaiden kouluun sitoutumista sekä lisää kouluiloa ja hyvinvointia.

Toinen vahva kokemus välittämisen voimasta muodostui opettajaopinnoissani draamakasvatuksen sivuaineen myötä. Yhteisen draamatoiminnan ja jakamisen kautta opiskelijaryhmästäimme tuli lukuvuoden aikana erittäin tiivis. Keskustelimme paljon meille itsellemme tärkeistä asioista niin oman arkielämämme kuin opettajuudenkin näkökulmasta. Draaman myötä huomasin kuuntelemisen, toisistamme välittämisen ja myönteisen ilmapiirin merkityksen työskentelyn kannalta entisestään. Tutkimusten mukaan draama tiivistääkin oppilaiden välisiä suhteita, ja draaman kautta opitaan tärkeitä taitoja kuten empatia-, reflektio- ja ryhmätyötaitoja.

Draamakasvatuksen sivuaineen käytyäni paloin halusta päästä kokeilemaan draamatyöskentelyä oppilaiden kanssa ja välittämään heille samoja tunteita, joita olin itse draaman myötä kokenut. Pääsin opetusharjoittelussa pitämään draamatunteja ja huomasinkin pian, kuinka opin tuntemaan oppilaitani vielä enemmän kuulemalla heidän ajatuksiaan ja mielipiteitään draamatyöskentelyn avulla. Draama tarjosi minulle uusia tapoja opettajana rakentaa minun ja oppilaiden välistä pedagogista suhdetta osoittamalla heille, että välitän heidän kuulumisistaan ja heille tärkeistä asioista. Huomasin, kuinka myönteinen vuorovaikutus välillämme lisääntyi entisestään, ja oppilaat lähestyivät minua oppituntien ulkopuolella yhä enemmän kertomalla omia kuulumisiaan. Tutkimusten mukaan draamatyöskentelyn myötä oppilaat kokevatkin, että heidän suhteensa opettajaan paranee ja muuttuu vielä tasavertaisemmaksi.

Nämä vahvat kokemukset välitetyksi tulemisesta ja välittämisen osoittamisesta ovat kulkeneet matkallani opettajaksi niin oppilaana, opettajaopiskelijana kuin itse opettajanakin. Niiden myötä myönteisen opettaja-oppilassuhteen muodostuminen ja välittävän opettajuuden ilmeneminen opettajan vuorovaikutuksessa tuntuivatkin heti kuin itselleni tarkoitetuilta tutkimuskohteilta. Pro gradu -tutkielmassa tarkastelen omien kokemusteni ja aikaisempien tutkimustulosten innoittamana, miten välittävä opettajuus ilmenee opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa sekä opettajan sanallisessa vuorovaikutuksessa draama- ja yleisopetuksen oppitunneilla. Meissä jokaisessa opettajassa on aitoa välittämistä ja halua toimia oppilaiden parhaaksi, ja pro gradun myötä pyrin selvittämään, miten opettaja voi tietoisesti myönteisen vuorovaikutuksen sekä välittämisen osoittamisen avulla rakentaa pedagogista suhdettaan oppilaisiinsa entisestään."

-Heli Makkonen, www.kehuprogram.fi/ajankohtaista, 01/2019

1 Johdanto

Lämmin suhde alakouluikäiseen opettajaani on jäänyt minulle vahvasti mieleen. Tunsin oppilaana, että opettajani välitti meistä oppilaista aidosti. Kokemukseni välittävästä opettajasta on vaikuttanut minuun pitkälle aikuisuuteeni ja osaltaan myös siihen, että minusta itsestäniikin tulee luokanopettaja. Tutkimusten mukaan kohtaamiset opettajan kanssa voivat vaikuttaa oppilaan elämään merkittävästi, ja ne muistetaan vielä pitkänkin ajan kuluttua (esim. Uitto, 2011, 89; Äärelä, 2012, 187–190). Monen oppilaan kokemus suhteestaan opettajaansa ei ole kuitenkaan yhtä myönteinen kuin minun. Tutkimusten mukaan useat lapset ja nuoret kokevat suhteensa opettajaan edelleen etäiseksi (esim. Harinen & Halme, 2012, 66–68). Tutkimukset osoittavat, että oppilaat toivovat opettajiltaan yhä enemmän välittäviä kohtaamisia koulun arjessa (esim. Janhunen, 2013, 62; Jeffrey, Auger & Pepperell, 2013; Äärelä, 2012, 187–190).

Säännöllisesti toistuvat myönteiset vuorovaikutustilanteet sekä opettajan tapa kohdata oppilas välittävästi muodostavat perustan opettajan ja oppilaan välisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiselle (esim. Jeffrey ym., 2013; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016, 121). Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten opettajan välittäminen näyttäytyy käytännössä kouluarjen vuorovaikutustilanteissa opettajan ja oppilaan välillä. Tutkimuksessa tarkastellaan neljän alkuopetuksen opettajan pitämiä videoituja oppitunteja, joita havainnoidaan tätä tutkimusta varten kehitettyä analyysimallia hyödyntämällä. Opettajan vuorovaikutusta tarkastellaan välittävän vuorovaikutuksen käsitteen avulla.

Opettajan välittävä vuorovaikutus merkitsee tässä tutkielmassa aikaisempien tutkimusten (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 100–101; O'Connor, 2006) tavoin vuorovaikutusta, joka rakentaa lämmintä pedagogista suhdetta ja ilmenee opettajan ja oppilaan välisissä kohtaamisissa. Tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaiseksi ymmärtämiseksi opettajan välittävää vuorovaikutusta tarkastellaan sekä sanallisen että sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemisen näkökulmasta. Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvailla opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä analysoituilla oppitunneilla mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti.

Koulutyön ensisijaisena tavoitteena voidaan pitää oppilaan kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämistä (POPS, 2014, 18–19, 34). Lämpimän pedagogisen suhteen rakentaminen on tässä avainasemassa. Suhteen rakentamisen merkitys korostuu erityisesti alakoulun ensimmäisillä luokka-asteilla, sillä se luo perustan oppilaan oppi-

miselle ja hyvinvoinnille (esim. Hamre & Pianta, 2001; Muhonen ym., 2016; Pakarinen ym., 2017). Siksi siihen tulisi panostaa koulussa entistä enemmän (esim. Harinen & Halme, 2012, 71–72; Leskisenoja, 2016, 218). Opettaja voi keskeisesti vaikuttaa pedagogisen suhteen rakentamiseen omalla välittävällä vuorovaikutuksellaan. Koska suhteen rakentamisen merkitys korostuu alakoulun ensimmäisillä luokka-asteilla, tässä tutkimuksessa opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tarkastellaan alkuopetuksen oppitunneilla.

Alakoulussa esimerkiksi kiire, suuret ryhmäkoot sekä oppimistavoitteiden saavuttamisen paine haastavat luokanopettajia. Tällöin opettajan ja oppilaiden välittävälle kohtaamiselle sekä henkilökohtaisen pedagogisen suhteen rakentamiselle jää usein vähemmän aikaa. Tämän myötä on vaarana, että oppilaat kokevat suhteensa opettajaan etäiseksi sekä heidän välisensä vuorovaikutuksensa asiakeskeiseksi. (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 188, 209; Saari, 2009, 124.) On erittäin merkityksellistä, että opettajan lisää tietoisesti koulun arkeen sellaisia tilanteita, joissa hänen on mahdollista osoittaa välittämistä oppilailleen. Näin hän voi rakentaa henkilökohtaista ja emotionaalista pedagogista suhdetta oppilaidensa kanssa. Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseksi on tärkeää, että tällaiset opettajan välittämistä osoittavat vuorovaikutustilanteet toistuvat koulun arjessa säännöllisesti. (esim. Jeffrey ym., 2013; Muhonen ym., 2016.)

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä videoituilla oppitunneilla. Tutkimuksen tavoitteena on välittävän vuorovaikutuksen kuvailemisen lisäksi selvittää, millaiset oppitunnin vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä oppituntien aikana. Jotta tutkimuksessa voitaisiin tarkastella mahdollisimman monenlaisia työtapoja, videoaineistossa havainnoidaan sekä draamaopetuksen että opetettavien oppiaineiden oppitunteja.

Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä sekä oppituntien eri vaiheita ja työtapoja tarkastellaan tutkimusta varten kootun analyysimallin avulla. Tutkielman lopussa arvioidaan analyysimallin soveltuvuutta opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmene-
misen tarkastelemiseksi. Analyysimallin soveltuvuutta tarkastellaan tutkimustulosten sekä tutkimusprosessin aikana tehtyjen havaintojen avulla. Analyysimallin avulla pyritään selvittämään, millaisia työtapoja ja pedagogisia ratkaisuja opettaja voi hyödyntää oppitunneillaan välittävän vuorovaikutuksen tukemiseksi.

Valitsin opettajan välittävän vuorovaikutuksen pro gradu -tutkielmani tutkimuskohteeksi, sillä pidän opettajan roolia erityisen merkittävänä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisessa sekä oppilaan hyvinvoinnin edistämisessä. Aikaisempiin tutkimuksiin perehtymällä sain vahvistusta omalle pedagogiselle ajattelulleni opettajan välittävän vuorovaikutuksen merkityksestä. Tavoitteenani on tutkielman myötä osallistua kasvatustieteelliseen keskusteluun välittämisen määrittelemisestä sekä sen merkityksestä koulun arjessa. Pyrin tutkielmani ja erityisesti sitä varten kehitetyn analyysimallin avulla ymmärtämään opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä monipuolisemmin. Tutkielmani myötä toivon, että voin löytää itselleni tulevana luokanopettajana, opettajaopiskelijoille sekä jo opettajana toimiville välineitä oman välittävän pedagogisen ajattelun sekä vuorovaikutuksen tarkastelemiseen.

2 Opettaja lämpimän pedagogisen suhteen rakentajana alakoulussa

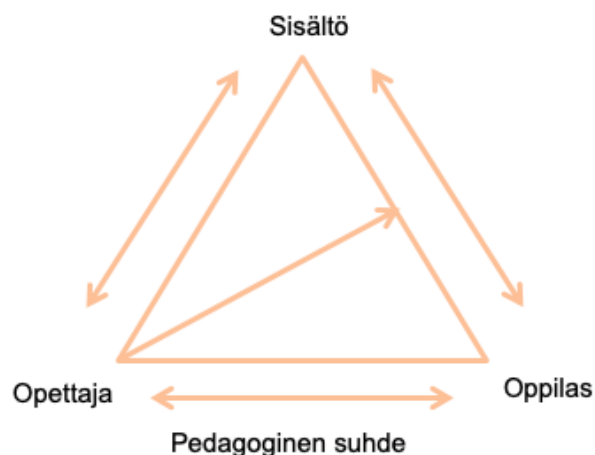
Tämän tutkielman keskeinen lähtökohta on, että opettaja voi rakentaa lämmintä pedagogista suhdetta oppilaisiinsa tavoitteellisesti omalla vuorovaikutuksellaan. Tutkielmassa lämpimän pedagogisen suhteen käsitteellä tarkoitetaan myönteistä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, jota rakennetaan vuorovaikutuksen avulla (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016; O'Connor, 2006; Vogt, 2002). Koska lämmin pedagoginen suhde on erityisen tärkeä oppilaan kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa, sen rakentaminen tulisi nähdä yhtenä keskeisimmistä tavoitteista alakoulussa. Tässä luvussa tarkastellaan pedagogisen suhteen muodostumiseen ja rakentamiseen vaikuttavia tekijöitä. Kun opettaja tiedostaa, mitkä tekijät vaikuttavat lämpimän pedagogisen suhteen muodostumiseen, hän voi tietoisesti rakentaa sitä omalla vuorovaikutuksellaan.

2.1 Pedagoginen suhde alakoulussa

Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa sekä alan tutkimuksissa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvataan usean eri käsitteen avulla. Opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta käytetään suomenkielisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa esimerkiksi seuraavia käsitteitä: *pedagoginen suhde* (esim. Harjunen, 2002; Hellström, 2008; Kansanen, 2004; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen, 2004), *opettaja-oppilassuhde* (esim. Leskisenoja, 2016; Muhonen ym., 2016; Virta & Lintunen, 2012), *vuorovaikutus- ja viestintäsuhde* (esim. Gerlander & Kostainen, 2005, Gerlander & Isotalus, 2010) sekä *kasvatussuhde* (esim. Saari, 2009; Siljander, 2014). Englanninkielisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa käytetään käsitettä *teacher-student-relationship* (esim. Jeffrey ym., 2013; Hamre & Pianta, 2001; Pianta ym., 2008).

Tässä tutkielmassa käytetään käsitettä *pedagoginen suhde* kuvaamaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (Kuvio 1), sillä se korostaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen tavoitteellista ja pedagogista luonnetta (Harjunen, 2002, 106; Jyrhämä, 2002, 18–19; Kansanen, 2004, 70–77). Pedagogisessa suhteessa korostuvat vuorovaikutellisuus ja emotionaalisuus, jolloin tunteet ovat keskeisiä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa (Harjunen, 2002, 106). Vaikka pedagogisen suhteen käsitteeseen liitetään jatkuvasti uusia merkityksiä, sen käyttäminen on vakiintunut keskeisesti kasvatuksen ja opetuksen kenttään sekä kasvatustieteelliseen tutkimukseen (Kansanen, 2004; Siljander, 2014, 89). Tiivistetysti pedagoginen suhde tarkoittaa opettajan ja

oppilaan välille muodostuvaa inhimillistä suhdetta, joka rakentuu vuorovaikutuksen myötä (Hellström, 2008, 174–175; Kansanen, 2004, 70–77). Vaikka alakoulussa luokanopettaja on vuorovaikutuksessa usean oppilaan kanssa samanaikaisesti, kunkin yksittäisen oppilaan ja opettajan välille muodostuu oma erityinen pedagoginen suhteensa (Kansanen, 2004, 70–77; Syrjäläinen ym., 2004).

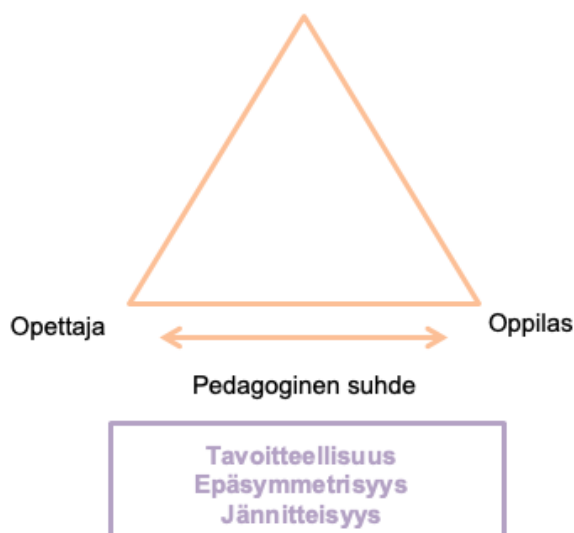


Kuvio 1. Pedagoginen suhde didaktisessa kolmiossa (Kansanen, 2004)

Yllä oleva kuvio 1 on kasvatustieteissä yleisesti käytetty didaktinen kolmio, joka kuvaa opettajan ja oppilaan sekä opittavan sisällön välisiä suhteita. Opetustapahtuman aikana nämä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Opetustapahtumassa opettajan tulee samanaikaisesti sekä hallita tätä kokonaisuutta että huomioida useita tekijöitä. Kuviossa opettajan ja oppilaan välinen nuoli kuvaa pedagogista suhdetta. Muut nuolet kuvaavat didaktisia suhteita, joissa opettaja vaikuttaa oppilaan suhteeseen opittavasta sisällöstä ja näin pyrkii auttamaan oppilasta saavuttamaan erilaisia oppimistavoitteita. Pedagoginen suhde muodostaa perustan kaikelle opettajan opetus- ja kasvatustyölle. (Harjunen, 2002, 110; Hellström, 2008, 174–175, 299; Kansanen, 2004, 34–35, 70; Syrjäläinen ym., 2004.)

2.2 Pedagogisen suhteen rakentamisen lähtökohtia

Pedagoginen suhde on luonteeltaan *tavoitteellinen*, *epäsymmetrinen* ja *jännitteinen*. Nämä pedagogiselle suhteelle ominaiset piirteet vaikuttavat keskeisesti opettajan rooliin hänen rakentaessaan lämmintä pedagogista suhdetta. Seuraavaan kuvioon (Kuvio 2) on koottu pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta keskeiset lähtökohdat.



Kuvio 2. Pedagogisen suhteen ominaispiirteitä

Tavoitteellisuus

Pedagogisessa suhteessa opettajan toimintaa ohjaavat etukäteen asetetut tavoitteet (Atjonen ym., 2008, 20–21; Hellström, 2008, 321; Kansanen, 2004, 76; POPS, 2014). Opettajan työssä tavoitteita pyritään saavuttamaan *pedagogisen toiminnan* myötä. Pedagoginen toiminta merkitsee opettajan käytänteitä, toimintatapoja ja vuorovaikutusta, joilla pyritään oppilaan kasvun ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. (esim. Atjonen ym., 2008, 20–21, 27; Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2010, 64.) Opettajan pedagoginen toiminta perustuu *tavoitteellisuudelle* sekä tarkoituksenmukaisille ja tietoisille valinnoille toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa (Atjonen ym., 2008, 20–21; Siljander, 2002, 25). Pedagogisen toiminnan taustalla vaikuttaa opettajan *pedagoginen ajattelu*, joka merkitsee opettajan suhtautumista oppilaaseen, opetukseen sekä erilaisiin kasvatuksellisiin näkemyksiin (Syrjäläinen ym., 2004).

Tässä tutkielmassa lämpimän pedagogisen suhteen rakentamista pidetään yhtenä alakoulun keskeisimpänä tavoitteena. Suhteen rakentaminen on pitkäaikainen vuorovaikutusprosessi, jossa korostuu opettajan pedagoginen toiminta (Pietarinen ym., 2010, 64). Kun opettaja rakentaa lämmintä pedagogista suhdetta oppilaisiinsa, erityisesti vuorovaikutus on keskeisessä osassa hänen pedagogisessa toiminnassaan (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016; O'Connor, 2006).

Epäsymmetrisyys

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen *epäsymmetrisyys* on keskeinen lähtökohta pedagogisen suhteen rakentamisessa. Se merkitsee osapuolten erilaista asemaa pedagogisessa suhteessa. (Kansanen, 2004, 75; Määttä & Uusiautti, 2013, 113; Siljander, 2014, 97.) Epäsymmetrisyys perustuu opettajan vastuulle ja velvollisuudelle tukea oppilaan kasvua ja oppimista tavoitteiden mukaisesti (Atjonen ym., 2008, 20; Kansanen, 2004, 75–77; Syrjäläinen ym., 2004). Opettajan vastuu pedagogisessa suhteessa korostuu auktoriteetin myötä. Opettajalla on kuitenkin vastuu toimia oppilaan parasta ajatellen ja tätä kunnioittaen. (Hellström, 2008, 174–175; Kansanen, 2004, 40; Määttä & Uusiautti, 2012, 27.) Vaikka pedagoginen suhde on luonteeltaan epäsymmetrinen, opettaja ja oppilas ovat yksilöinä tasavertaisia keskenään (Kansanen, 2004, 40; Siljander, 2014, 92; Virta & Lintunen, 2012, 32).

Koska pedagoginen suhde on epäsymmetrinen, opettajalla on velvollisuus osallistua vuorovaikutukseen oppilaan kanssa (Muller, 2001). Vaikka pedagogisen suhteen rakentuminen edellyttää opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta, opettajalla on suurempi vastuu rakentaa suhdetta ja vastata oppilaan tarpeisiin (esim. Hellström, 2008, 174–175; Muller, 2001). Pedagoginen suhde perustuu oppilaan tarpeeseen luottaa ja tukeutua opettajaan sekä saada tältä apua ja ohjausta asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa (esim. Muhonen ym., 2016, 113; Määttä & Uusiautti, 2012, 26; Salovaara & Honkonen, 2010, 21). Epäsymmetrisyyden vuoksi opettajan pedagoginen toiminta edellyttää joustavuutta ja sensitiivisyyttä sekä oppilaasta huolehtimista ja välittämistä (Määttä & Uusiautti, 2013, 114).

Jännitteisyys

Epäsymmetrisyys luo suhteeseen jännitteitä opettajan ja oppilaan välille (Määttä & Uusiautti, 2012, 26). *Jännitteisyys* merkitsee kahden vastakkaisen elementin välistä jännitettä pedagogisessa suhteessa. Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kuuluvat esimerkiksi avoimuuden ja yksityisyyden sekä suhde- ja sisältökeskeisyyden jännitteet. Lisäksi siihen kuuluu välittämisen jännite, jota käsittelemme tarkemmin luvussa 3.1. (Gerlander & Kostainen, 2005, 68.) Jännitteisyys ilmenee opettajan pedagogisessa toiminnassa ja ajattelussa. Pedagogisessa suhteessa ilmenevät jännitteet eivät ole ristiriitoja, jotka tulisi ratkaista, vaan ne kuuluvat olennaisesti pedagogisen suhteen luonteeseen. Pedagogisen suhteen jännitteisyyteen kuuluu jatkuva tasapainon etsiminen eri elementtien välillä. (Virta & Lintunen, 2012, 36, 40.) Pedagogista suhdetta

rakentaessaan opettaja voi esimerkiksi säädellä avoimuuden ja yksityisyyden jännitettä pohtimalla, kuinka avoimesti haluaa kertoa omista henkilökohtaisista kokemuksistaan oppilaalle (Aspelin & Jonsson, 2019; Jeffrey ym., 2013).

2.3 Lämpimän pedagogisen suhteen merkityksiä oppilaalle

Lämpimän pedagogisen suhteen merkitystä on tutkittu paljon oppilaan kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Se on merkittävä esimerkiksi oppilaan kouluilon ja pedagogisen hyvinvoinnin lisääntymisen sekä kouluun sitoutumisen kannalta. Lisäksi se vaikuttaa myönteisesti oppilaan kognitiivisten ja sosio-emotionaalisten taitojen kehittymiseen.

Kouluilon lisääntyminen ja kouluun sitoutuminen

Tutkimusten mukaan lämmin pedagoginen suhde edistää oppilaan kouluiloa, jolloin tämä suhtautuu koulunkäyntiin myönteisesti. Lämmin pedagoginen suhde lisää oppilaan kouluviihtyvyyttä sekä myönteisiä tunteita koulunkäyntiä kohtaan. (esim. Hamre & Pianta, 2001; Janhunen, 2013, 62–63.) Leskisenojan (2016) tutkimuksessa kouluiloa tarkasteltiin oppilaiden kuvaamana. Kouluiloa lisäsivät erityisesti koulun ihmissuhteet, joista opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde oli yksi merkittävimmistä kouluiloa tuottavista tekijöistä. Oppilaiden mielestä etenkin opettajan välittävä suhtautuminen sekä kiinnostuneisuus oppilaita kohtaan vaikuttivat heidän kouluiloonsa. (Leskisenoja, 2016, 151–157, 162–168.) Myös Huhtamäen, Holman, Nokelaisen ja Kumpulaisen (2017) tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät tuottavat oppilaille iloa alakoulussa. Ihmissuhteet olivat myös tässä tutkimuksessa keskeisimpiä kouluiloa edistäviä tekijöitä. (Huhtamäki ym., 2017, 347–350.)

Kouluilon lisäksi lämmin pedagoginen suhde edistää oppilaan koulunkäyntiin sitoutumista (esim. Appleton ym., 2006; Davis, 2006; Muhonen ym., 2016; Teven, 2001). Koulunkäyntiin sitoutumiseen vaikuttavat myös oppilaan kokemukset osallisuudesta sekä yhteenkuuluvuudesta (esim. Appleton ym., 2006). Pedagogisessa suhteessa oppilaan asenteet opettajaa kohtaan sekä opettajan tarjoama tuki vaikuttavat koulunkäyntiin sitoutumiseen (esim. Davis, 2006; Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 161). Muhosen ym. (2016, 112–117) tutkimuksessa havaittiin, että lämmin ja myönteisiä tunteita sisältävä pedagoginen suhde oli yhteydessä oppilaan vahvaan kouluun sitoutumiseen, kun taas ristiriitoja ja kielteisiä tunteita sisältävä pedagoginen suhde vaikutti oppilaan alhaiseen kouluun sitoutumiseen. Tevenin (2001)

tutkimuksessa erityisesti oppilaan tarpeisiin ja tunteisiin vastaaminen sekä tämän kuunteleminen vaikuttivat oppilaan kouluun sitoutumiseen. Oppilaiden kokemus välittävästä opettajasta vaikuttaa myönteisesti heidän motivaatioonsa sekä pyrkimykseen saavuttaa koulun erilaisia oppimistavoitteita (esim. Janhunen, 2013, 82; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010, 195; Pakarinen ym., 2017).

Kognitiivisten ja sosio-emotionaalisten taitojen kehittyminen

Oppilaan oppimistulosten tarkastelun näkökulmasta lämpimän pedagogisen suhteen merkitystä on tutkittu erilaisten pitkittäistutkimusten avulla. Sitä on tutkittu esimerkiksi varhaiskasvatuksesta ja esi- ja alkuopetuksesta alakoulun ylemmille luokille asti (esim. Hamre & Pianta, 2001; Pakarinen ym., 2017; Pianta, Belsky, Vandergrift Houts & Morrison, 2008). Tutkimuksissa todettiin, että lämmin pedagoginen suhde on yhteydessä oppilaan kognitiivisten (Pakarinen ym., 2017; Pianta ym., 2008) sekä sosio-emotionaalisten taitojen (Hamre & Pianta, 2001) kehittymiseen. Kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan erityisesti oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan perusvalmiuksia ja -taitoja (Pakarinen ym., 2017; Pianta ym., 2008). Sosio-emotionaalisilla taidoilla viitataan oppilaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin sekä käyttäytymiseen ja itsesääteilyyn (Kauppila, 2005, 19, 128).

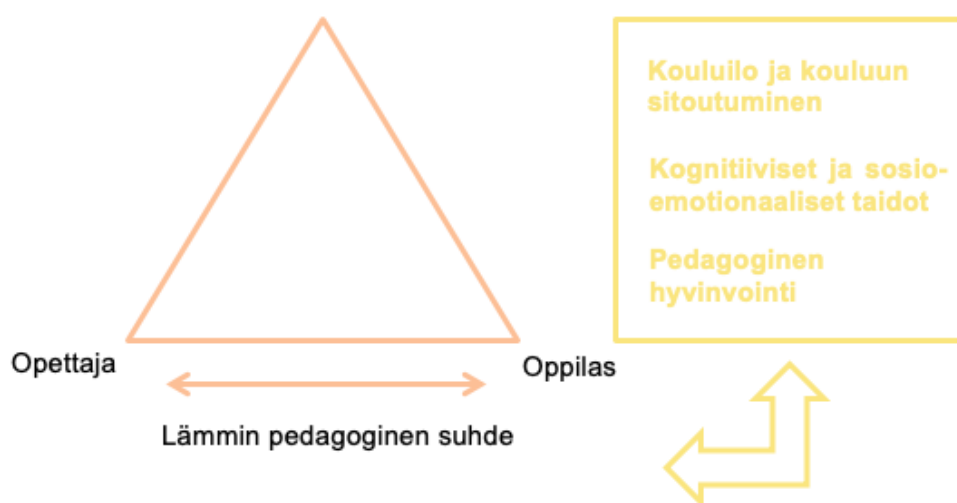
Piantan ym. (2008) sekä Pakarisen ym. (2017) pitkittäistutkimuksissa havaittiin, että erityisesti opettajan emotionaalinen tuki oli yhteydessä oppilaan lukemisen ja matematiikan perustaitojen edistymiseen. Emotionaalisen tuen lisäksi myös opettajan suhtautuminen ja odotukset vaikuttavat keskeisesti oppilaan oppimistuloksiin (esim. Jeffrey ym., 2013; Muller, 2001).

Lämmin pedagoginen suhde auttaa myös oppilaan tunne-elämän tukemisessa (Hargreaves, 2000, 815). Se on tutkimusten mukaan yhteydessä oppilaan sosio-emotionaalisten taitojen kehittymiseen. Lämmin suhde opettajaan vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi oppilaan käyttäytymiseen (Hamre & Pianta, 2001; Jeffrey ym., 2013; Muller, 2001; Wentzel ym., 2010) sekä vertaissuhteisiin (Hamre & Pianta, 2001; Louhela, 2012, 121; Wentzel ym., 2010). Opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaaseen vaikuttaa myös tämän näkemykseen itsestä oppijana ja yksilönä (esim. Saari, 2009, 127; Wentzel ym., 2010). Opettaja voi tukea oppilaan tunnetaitojen ja itsesääteilyn kehittymistä kannustamalla ja rohkaisemalla oppilasta sekä antamalla tälle myönteistä palautetta (Leskisenoja, 2016, 128; Saari, 2009, 127). Omalla toiminnallaan opettaja toimii esimerkkinä sosio-emotionaalisten taitojen käyttämisestä. Opettaja voi

esimerkiksi mallintaa oppilaille vastavuoroista sekä empaattista ja kunnioittavaa vuorovaikutusta. (Jennings & Greenberg, 2009, 492–494; Leskisenoja, 2016, 210; O'Connor, 2006.)

Pedagogisen hyvinvoinnin lisääntyminen

Lämmin pedagoginen suhde edistää oppilaan kokonaisvaltaista pedagogista hyvinvointia (esim. Haring, Havu-Nuutinen & Mäkihonko, 2010, 16; Janhunen, 2013, 61–64; Leskisenoja, 2016, 151–152). Tämä merkitsee hyvinvointia koulun arjen vuorovaikutustilanteissa (Haring ym., 2010, 17; Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen, 2010, 210). Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa keskeisesti oppilaan pedagogiseen hyvinvointiin (Haring ym., 2010, 17; Wentzel ym., 2010), ja siksi vuorovaikutuksen merkitystä koulussa tulisi korostaa entisestään (Kuittinen ym., 2010, 215). Erityisesti opettajan välittäminen ja huolenpito oppilasta kohtaan sekä tämän ajatusten ja kokemusten huomioiminen vaikuttavat oppilaan pedagogiseen hyvinvointiin (esim. Janhunen, 2013, 61–64; Leskisenoja, 2016, 151–152, 207–208).



Kuvio 3. Lämpimän pedagogisen suhteen merkityksiä oppilaalle

Yhteenvedoksi kuvioon 3 on koottu esimerkkejä lämpimän pedagogisen suhteen merkityksestä oppilaan kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmista. Lämpimän pedagogisen suhteen ja sen rakentamisen merkityksen voidaan nähdä korostuvan erityisesti alakoulun ensimmäisillä luokka-asteilla, sillä se muodostaa perustan oppilaan kouluun sopeutumiselle sekä pedagogiselle hyvinvoinnille (esim. Hamre & Pianta, 2001; Muhonen ym., 2016; Myers & Pianta, 2008, Pakarinen ym., 2017).

2.4 Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseen vaikuttavia tekijöitä

Useat tekijät vaikuttavat lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseen ja ylläpitämiseen (Jeffrey ym., 2013). Koulupäivien aikana opettaja rakentaa pedagogista suhdetta sekä yksittäisiin oppilaisiin että koko oppilasryhmään erilaisten vuorovaikutustilanteiden myötä (Karppinen & Pihlava, 2016, 141; Virta & Lintunen, 2012, 36). Oppituntien lisäksi opettaja rakentaa suhdetta oppilaisiinsa esimerkiksi välitunneilla ja yhteisten kouluruokailujen aikana (Noddings, 2005, 65–67; Saloviita, 2014, 62–63). Säännöllisesti toistuvat myönteiset vuorovaikutustilanteet koulun arjessa muodostavat perustan lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiselle (Jeffrey ym., 2013; Noddings, 2005; Muhonen ym., 2016, 121; Muller, 2001). Seuraavissa alaluvuissa kuvataan tekijöitä, jotka ovat tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä keskeisiä opettajan lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta.

2.4.1 Opettajan ammatilliset vuorovaikutustaidot

Koulupäivän aikana opettaja kohtaa useita erilaisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Nämä tilanteet vaativat opettajalta nopeaa reagointia ja pedagogista päätöksentekoa, minkä vuoksi opettajan hyvien vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu (Dolev & Leshem, 2017; Jennings & Greenberg, 2009, 495).

Opettajan sosio-emotionaaliset vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisessa. Näillä taidoilla viitataan opettajan ihmissuhde- ja tunnetaitoihin. (esim. Aspelin & Jonsson, 2019; Jennings & Greenberg, 2009, 501.) Tärkeitä sosio-emotionaalisia taitoja ovat aktiivisen kuuntelemisen ja keskustelemisen (Jennings & Greenberg, 2009, 495; Louhela, 2012, 44, 115) sekä empatian ja sensitiivisyyden taidot (Virtanen, 2013, 211–212). Suhdetta rakentaessaan opettajan tulee osata tunnistaa ja käsitellä erilaisia tunteita sekä pyrkiä ymmärtämään niin omia kuin oppilaankin tunteita (Aspelin & Jonsson, 2019; Dolev & Leshem, 2017; Jennings & Greenberg, 2009, 495). Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja tunteiden huomioiminen edellyttää opettajalta taitoa mukauttaa omaa vuorovaikutustaan tilanteeseen sopivalla tavalla (Määttä & Uusiautti, 2013, 114).

Tutkimusten mukaan haastavasti käyttäytyvät sekä paljon sosio-emotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat voivat vaikeuttaa lämpimän pedagogisen suhteen rakentamista

(esim. Ahonen, 2015, 168–169; Eisenhower, Baker & Blacer, 2007; Murray & Greenberg, 2001). Haastavat vuorovaikutustilanteet sekä yhteisymmärryksen puute voivat herättää opettajassa ristiriitaisia ja kielteisiä tunteita (Hargreaves, 2000, 814; Muhonen ym., 2016, 113, 119). Esimerkiksi Murrayn & Greenbergin (2001) tutkimuksessa havaittiin, että ne oppilaat, joilla oli emotionaalisia haasteita, kokivat suhteensa opettajaan muita oppilaita etäisemmäksi.

Jotta jokaisen oppilaan kanssa rakentuisi lämmin pedagoginen suhde, opettajan on tärkeää tulla tietoiseksi omista tunteistaan (Dolev & Leshem, 2017; Hargreaves, 2000, 814; Jennings & Greenberg, 2009, 495). Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseksi opettajan tulee löytää sopivat tavat ilmaista tunteitaan sekä pyrkiä ymmärtämään jokaista oppilasta. Tämä vaatii opettajalta kärsivällisyyttä, hyviä vuorovaikutustaitoja sekä kykyä reflektoida omaa pedagogista toimintaansa ja ajatteluaan. (Ahonen, 2015, 177–189; Dolev & Leshem, 2017; Virta & Lintunen, 2012, 38.) Valmiudet tulla toimeen jokaisen oppilaan kanssa edellyttävät opettajalta hyväksyvää ja kunnioittavaa suhtautumista, sillä opettajan asennoituminen luo perustan opettajan ja oppilaan väliselle lämpimälle vuorovaikutukselle (Dolev & Leshem, 2017; Jennings & Greenberg, 2009, 495).

2.4.2 Opettajan emotionaalinen tuki ja välittäminen

Lämmintä pedagogista suhdetta rakennettaessa on keskeistä, miten opettaja kohtaa oppilaan ja on vuorovaikutuksessa tämän kanssa (esim. Ahonen, 2015, 168; Hamre ym., 2013; Pietarinen ym., 2010, 62). Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat erityisesti opettajan emotionaalinen tuki sekä välittämisen osoittaminen oppilaalle (esim. Pakarinen ym., 2017; Jeffrey ym., 2013).

Emotionaalisen tuen ja välittämisen merkitys korostuu erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka kohtaavat usein sosio-emotionaalisia haasteita. Tällöin on tärkeää, että opettaja osoittaa oppilaalle toistuvasti kiinnostuneisuutta sekä halua olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. (Muller, 2001; Määttä & Uusiautti, 2012, 32; Raczynski & Horne, 2015, 389.) Lämpimien koulun arjessa toistuvien vuorovaikutustilanteiden myötä opettaja voi vahvistaa oppilaan turvallisuuden tunnetta sekä lisätä kokemuksia huolenpidosta ja välittämisestä (Karppinen & Pihlava, 2016, 115; Noddings, 2005, 108; Muller, 2001). Kun oppilas kokee olonsa tuetuksi ja turvallisiksi, hän osallistuu työskentelyyn entistä sitoutuneemmin (esim. Muhonen ym., 2016; Pakarinen ym., 2017). Opettajan emotionaalisen tuen sekä välittämisen osoittaminen voidaan nähdä yhtenä

opettajan tärkeimmistä sosio-emotionaalisista taidoista (Dolev & Leshem, 2017; Jennings & Greenberg, 2009, 500–501).

Kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa määrittää vuorovaikutuksen laatua (esim. Hamre ym., 2013, 462–463; Lerkkanen, 2014, 367; Pianta & Hamre, 2009, 110–112). Vuorovaikutuksen laatua kuvaa muun muassa sitä, millaisia tavoitteita ja työtapoja opettaja painottaa sekä millaista hänen vuorovaikutuksensa on oppilaiden kanssa (Lerkkanen, 2014, 367). Hamre ym. (2013) sekä Pianta & Hamre (2009) jakavat opettajan vuorovaikutuksen laadun tarkastelemisen kolmeen osa-alueeseen: emotionaaliseen tukeen (esim. opettajan sensitiivisyys), luokkatoiminnan organisoinnin tapaan (esim. oppilaiden käyttäytymisen hallinta) sekä ohjaukselliseen tukeen (esim. opettajan antama palaute oppimisesta). Nämä yhdessä vaikuttavat opettajan vuorovaikutuksen laatuun sekä tämän myötä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseen (Hamre ym., 2013, 463–464).

Tässä tutkielmassa opettajan vuorovaikutusta tarkastellaan erityisesti emotionaalisen tuen näkökulmasta. Opettajan ohjauksellinen tuki sekä luokkatoiminnan organisoinnin tapa rajataan tarkastelun ulkopuolelle, sillä opettajan välittävää vuorovaikutusta tarkastellaan erityisesti henkilökohtaisen ja emotionaalisen lämpimän pedagogisen suhteen näkökulmasta. Hamren ym. (2013) mukaan opettajan emotionaalinen tuki ilmenee opettajan vuorovaikutuksessa erityisesti sensitiivisyytenä oppilaan tarpeille ja tunteille. Lisäksi se voi ilmetä esimerkiksi opettajan tavassa huomioda oppilaan ajatuksia ja kokemuksia. (Hamre ym., 2013, 465–466.) Leskisenojan (2016, 58) mukaan opettajan emotionaalinen tuki voi ilmetä myös esimerkiksi välittämisen, huolenpidon sekä luottamuksen osoittamisena oppilaalle.

2.4.3 Luottamus ja vastavuoroisuus pedagogisessa suhteessa

Luottamus opettajan ja oppilaan välillä voidaan nähdä perustana lämpimän pedagogisen suhteen rakentumiselle ja ylläpitämiselle (Kauppila, 2006, 79; Noddings, 2005, 25; Saari, 2009, 122). Luottamuksen saavuttaminen vaatii tavoitteellista ja pitkäaikaista pedagogista toimintaa (Noddings, 2005, 108; O'Connor, 2006; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Saaren (2009) tutkimuksessa opettajat toivat esille sellaisia keinoja, joilla he olivat saavuttaneet luottamussuhteen oppilaiden kanssa. Tärkeää oli kohdata oppilaat yksilöllisesti arjen päivittäisissä tilanteissa, jolloin opettaja osoitti esimerkiksi kiinnostuneisuutta oppilasta kohtaan ja antoi tälle aikaa kertoa omista ajatuksistaan. Opettajan

sitoutuneisuus ja läsnäolo oppilaan kohtaamisessa olivat edellytyksiä luottamussuhteen saavuttamiselle. (Saari, 2009, 130, 140–141.)

Tunneyhteyden ja keskinäisen luottamuksen syntyminen edellyttävät sekä opettajalta että oppilaalta kunnioitusta, hyväksyntää ja avoimuutta toisiaan kohtaan (Leskisenoja, 2017, 91; Rodgers & Raider-Roth, 2006; Saari, 2009, 130, 132). Luottamussuhteen saavuttaminen edistää turvallisuuden tunnetta ja vastavuoroisuutta pedagogisessa suhteessa (Tahkokallio, 2014, 50). Lämpimän pedagogisen suhteen rakentaminen edellyttää opettajan ja oppilaan vastavuoroista vuorovaikutusta, jolloin kumpikin osapuoli vaikuttaa suhteeseen (Muller, 2001; Noddings, 2005, 68–69; Velasquez, 2013). Vastavuoroisessa suhteessa osapuolten aito kiinnostuneisuus ja halu ymmärtää toisiaan ovat avainasemassa (Kauppila, 2005, 70, 72; Saloviita, 2014, 59).

Vaikka lämmin pedagoginen suhde muodostuu keskinäisen vuorovaikutuksen myötä, opettajalla on vastuu suhteen rakentamisesta (Kalliala, 2009, 11; Tahkokallio, 2014, 50). Esimerkiksi pettymyksiä ihmissuhteissaan kokeneiden oppilaiden voi olla vaikeaa päästää opettajaa lähelleen, jolloin he testaavat herkästi suhteen rajoja ja pysyvyyttä. Tällöin lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisessa korostuu opettajan rooli. Turvallisen ja luottamuksellisen pedagogisen suhteen saavuttamiseksi opettajan on tärkeää olla kärsivällinen ja johdonmukainen toiminnassaan. (Louhela, 2012, 48; Saari, 2009, 144; Raczynski & Horne, 2015, 389.) Opettajan lämmin vuorovaikutus osoittaa oppilaalle opettajan sitoutuneisuutta ja halua panostaa suhteen rakentamiseen (Muller, 2001). Ahosen (2015, 184) mukaan opettajan lämmin suhtautuminen lapsen tarpeita ja tunteita kohtaan rohkaisee lasta vastavuoroiseen vuorovaikutukseen entistä enemmän.

3 Opettajan välittävä suhtautuminen perustana välittävälle vuorovaikutukselle

Tässä luvussa tarkastelen välittämistä opettajan pedagogisessa ajattelussa. Tutkielmaani ohjaa näkemys, että opettajan välittävän pedagogisen toiminnan taustalla vaikuttaa opettajan välittävä suhtautuminen, *välittävä opettajuus*. Se ilmenee opettajan pedagogisessa ajattelussa arvostavana, kunnioittavana sekä välittävänä suhtautumisena oppilasta kohtaan. Välittävä opettajuus ohjaa opettajan pedagogista toimintaa toimien perustana opettajan *välittävälle vuorovaikutukselle*, jonka esittelen tarkemmin luvussa 4.

Lukujen 3 ja 4 tavoitteena on tarkastella välittämistä aikaisempien tutkimusten sekä kasvatus- ja opetusalan kirjallisuuden avulla. Perehtymällä niihin mahdollisimman monipuolisesti tavoitteena on tuottaa kuvaus välittävän opettajuuden osa-alueista sekä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodoista. Määrittelemällä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot rakennan teoriaohjaavan analyysimallin, jota hyödynnän tutkimukseni videoaineiston havainnoimisessa.

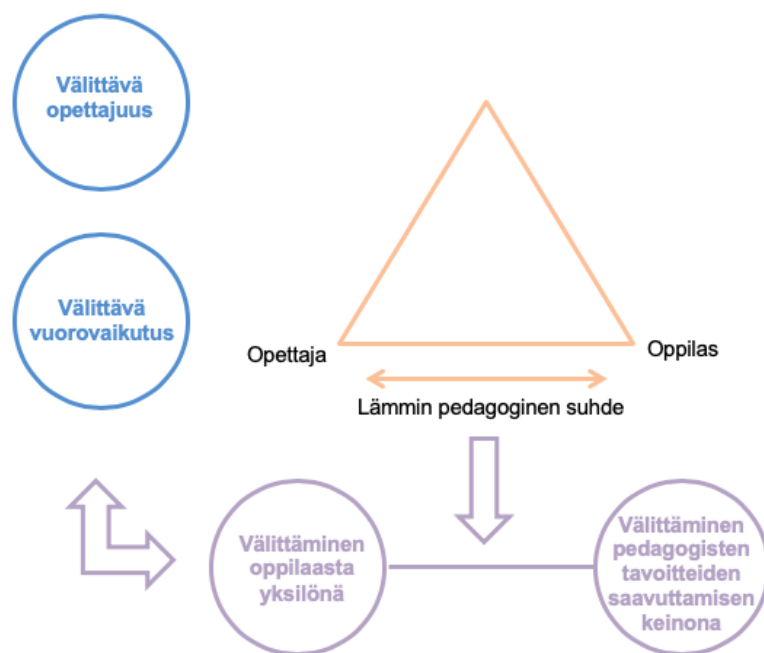
Opettajan välittämistä tarkastelevien tutkimusten myötä voidaan todeta, että opettajat näkevät välittämisen keskeisenä osana omaa opettajuuttaan. Koska välittämisen ilmenemiseen opettajan pedagogisessa ajattelussa ja vuorovaikutuksessa liitetään useita eri näkökulmia (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016; O'Connor, 2006; Vogt, 2002; Virta & Lintunen, 2012, 38), tämän tutkielman tavoitteena on tarkastella opettajan välittämistä oppilasta kohtaan mahdollisimman monipuolisesti.

Opettajan pedagogisessa ajattelussa ja vuorovaikutuksessa ilmenevää välittämistä tarkastellaan aikaisempien tutkimusten myötä niin opettajien (esim. Ahonen, 2015; Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016; Louhela, 2012; O'Connor, 2006; Vogt, 2002) kuin oppilaidenkin (esim. Jeffrey ym., 2013; Janhunen, 2013; Leskisenoja, 2016; Teven, 2001; Teven & Hanson, 2004) kuvausten näkökulmasta. Huomioimalla molemmat näkökulmat pyrin tuottamaan kattavan kuvauksen opettajan välittävästä opettajuudesta ja välittävästä vuorovaikutuksesta. Hyödynnän välittävän opettajuuden ja välittävän vuorovaikutuksen määritelmissä kasvatustieteellisiä (esim. Jyrhämä, 2003; Syrjäläinen ym., 2004), puheviestinnällisiä (esim. Gerlander & Kostiainen, 2005; Gerlander & Isotalus, 2010) sekä kasvatustieteellisiä (esim. Määttä & Uusiautti, 2012; Noddings, 2005; Skinnari, 2004; Velasquez, 2013) lähestymistapoja.

3.1 Välittäminen pedagogisessa suhteessa

Epäsymmetrisyys kuuluu keskeisesti pedagogisen suhteen luonteeseen (Gerlander & Isotalus, 2010, 10–11; Määttä & Uusiautti, 2013, 113; Noddings, 2005, 91). Opettajalla on vastuu tukea oppilaan kasvua ja oppimista erilaisten tavoitteiden mukaisesti (Atjonen ym., 2008, 20). Opettajan rooli vuorovaikutuksessa luo suhteeseen jännitteitä, joista erityisesti välittämisen jännite on keskeinen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisessa (Gerlander & Kostianen, 2005, 68–73; Virta & Lintunen, 2012, 40).

Seuraava kuvio (Kuvio 4) kuvaa välittämisen jännitettä pedagogisessa suhteessa; jännitteen kaksi elementtiä ovat *välittäminen oppilaasta yksilönä* sekä *välittäminen keinona saavuttaa pedagogisia tavoitteita*. Välittämisen jännite pedagogisessa suhteessa ilmenee sekä opettajan pedagogisessa ajattelussa (välittävä opettajuus) että pedagogisessa toiminnassa (välittävä vuorovaikutus) (Gerlander & Kostianen, 2005, 68–73).



Kuvio 4. Välittämisen jännite pedagogisessa suhteessa Gerlanderin & Kostiaisen (2005) sekä Gerlanderin & Isotaluksen (2010) määritelmiä mukaillen

Kuviossa kuvataan, kuinka *välittäminen oppilaasta yksilönä* näyttäytyy pedagogisessa suhteessa. Se merkitsee, että opettajan ja oppilaan välille muodostuu emotionaalinen tunneside ja henkilökohtainen pedagoginen suhde. Välittäminen oppilaasta yksilönä

nähdään tällöin itsessään tavoitteena. (Gerlander & Kostianen, 2005, 75; Gerlander & Isotalus, 2010, 8.) Välittäminen voidaan ymmärtää tunteeksi, jossa korostuvat opettajan kiintymys oppilaaseen yksilönä sekä tämän pitäminen tärkeänä omana itsenään (Leskisenoja, 2017, 190; Noddings, 2005, 15; O'Connor, 2006; Saari, 2009, 149). Välittämisessä oppilaasta yksilönä korostuu opettajan halu ja tavoite rakentaa lämmin henkilö-kohtainen pedagoginen suhde oppilaisiinsa (Noddings, 2005, 8; Virta & Lintunen, 2012, 35–36).

Välittäminen keinona saavuttaa pedagogisia tavoitteita merkitsee, että opettaja osoittaa välittämistä oppilaalle auttaakseen tätä saavuttamaan erilaisia oppimistavoitteita (Gerlander & Kostianen, 2005, 71, 75; Noddings, 2005, 8). Opettaja voi esimerkiksi antaa oppilaalle myönteistä palautetta koulutehtävän suorittamisesta ja näin vaikuttaa oppilaan didaktiseen suhteeseen. Välittäminen nähdään tällöin keinona saavuttaa erilaisia tavoitteita, ja oppilaasta välitetään suhteessa siihen, mitä hän voi oppia (Gerlander & Kostianen, 2005, 71, 75; Syrjäläinen, 2003, 81–84). Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa korostuu tällöin asia- ja tehtäväkeskeisyys sekä sisältöjen oppimiseen keskittyminen. Tämän opettamistehtävän ja -roolin myötä opettajan auktoriteettiasema korostuu suhteessa oppilaaseen (Gerlander & Isotalus, 2010, 8; Virta & Lintunen, 2012, 35–36).

Jännitteen molemmat elementit ovat samanaikaisesti läsnä pedagogisessa suhteessa, eikä niitä voi erottaa toisistaan opettajan työn pedagogisen ja tavoitteellisen luonteen vuoksi (Gerlander & Kostianen, 2005, 73; Virta & Lintunen, 2012, 40). Pelkkä sisältöjen ja tuloksellisuuden korostaminen ilman henkilökohtaista välittämistä ei riitä tavoitteiden saavuttamiseksi, sillä muuten oppilaan suhde opettajaan jää etäiseksi ja asiakeskeiseksi (Määttä & Uusiautti, 2012, 29–30). Kun koulutyössä yhdistyvät välittämisen kummatkin elementit, pedagogisia tavoitteita on mahdollista saavuttaa (Gerlander & Isotalus, 2010, 8; Kakkori & Huttunen, 2014, 378; O'Connor, 2006). Etenkin alakoulussa pedagogisessa suhteessa korostuu tasapainon löytämisen tärkeys välittämisen jännitteiden välillä, sillä opettajan tulee samanaikaisesti huomioda sekä pedagogisia että didaktisia tavoitteita (Aultman, Williams-Johnson & Schultz, 2009; Gerlander & Kostianen, 2005, 75–78; Virta & Lintunen, 2012, 36).

Välittämisen jännitteiden välisen tasapainon löytäminen on kuitenkin haasteellista. Se on luokanopettajille usein haastavaa erityisesti kouluarjen kiireen, suurten luokkakokojen sekä oppimistulosten saavuttamisen paineen myötä. Tällöin oppimistavoitteet sekä vuorovaikutuksen asiakeskeisyys korostuvat herkästi liikaa, eikä henkilökohtaisen

pedagogisen suhteen rakentamiselle jää riittävästi aikaa. (Jeffrey ym., 2013, 100; Leskisenoja, 2016, 188; Virta & Lintunen, 2012, 35–36.)

Tässä tutkielmassa keskeisenä lähtökohtana pidetään sitä, että lämpimän pedagogisen suhteen rakentaminen tulisi nähdä alakoulussa keskeisenä tavoitteena. Tämä näkemys sisältyy tutkielman välittävän opettajuuden käsitteeseen. Kun opettaja rakentaa henkilökohtaisen suhteen oppilaaseen (*välittäminen oppilaasta yksilönä*), hän tukee samalla keskeisesti oppilaan oppimistavoitteiden saavuttamista (*välittäminen keinona saavuttaa pedagogisia tavoitteita*). Tämän näkemyksen mukaan henkilökohtaisen ja emotionaalisen pedagogisen suhteen rakentaminen nähdään edellytyksenä pedagogisten tavoitteiden saavuttamiselle sekä oppilaan kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi. (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 114; O'Connor, 2006.)

Henkilökohtaisen pedagogisen suhteen rakentamiseen kuuluu kuitenkin haasteita. Pedagogisen suhteen rakentaminen ja oppilaan kasvun tukeminen vaativat opettajalta vahvaa vuorovaikutukseen sitoutumista, mikä voi lisätä opettajan työn emotionaalista kuormittavuutta ja riittämättömyyden tunnetta (esim. Gerlander & Kostainen, 2005, 76–77; Hargreaves, 2000, 813–814; O'Connor, 2006). Työssään opettaja joutuu jatkuvasti kohtaamaan ja käsittelemään sekä omia että oppilaan tunteita (Gerlander & Isotalus, 2010, 9). Gerlander & Kostainen (2005) tuovatkin esille huolen siitä, kuinka paljon opettajalta voidaan odottaa kokonaisvaltaista emotionaalista sitoutumista sekä henkilökohtaisen pedagogisen suhteen rakentamista oppilaisiinsa. He korostavat, että opettaja tarvitsee työssään myös etäisyyttä suhteessa oppilaisiin. (Gerlander & Kostainen, 2005, 76–77.)

Välittävän opettajuuden näkemys ei kuitenkaan pyri mitätöimään pedagogisen suhteen rakentamiseen liittyviä emotionaalisia haasteita, vaan niiden nähdään kuuluvan olennaisesti opettajan työhön. Haastavissa vuorovaikutustilanteissa korostuvat tällöin opettajan pedagogisuus sekä ammatilliset vuorovaikutustaidot. Opettajan on tärkeää huomioida omia tarpeitaan ja tunteitaan jatkuvasti sekä tunnistaa omat emotionaaliset rajansa. Tämän näkemyksen mukaan opettajan on mahdollista rakentaa emotionaalinen ja henkilökohtainen suhde oppilaisiinsa, mutta samanaikaisesti kuitenkin säilyttää opettajan roolinsa. (Aultman ym., 2009, 644; O'Connor, 2006; Virta & Lintunen, 2012, 38.)

3.2 Välittävä opettajuus

Välittävä opettajuus merkitsee opettajan myönteistä suhtautumista oppilaaseen, ja se ilmenee opettajan pedagogisessa ajattelussa. Tässä tutkielmassa välittävää opettajuutta tarkastellaan henkilökohtaisen ja emotionaalisen suhteen rakentamisen näkökulmasta. Välittävän opettajuuden näkemyksen mukaan henkilökohtaisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentaminen vaikuttaa keskeisesti oppilaan kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen sekä pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseen. (esim. Leskisenoja, 2016, 112–114.)

Opettajan välittävästä pedagogisesta ajattelusta käytetään kasvatustieteellisessä sekä -filosofisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa useita eri käsitteitä: *välittävä opettajuus* (Leskisenoja, 2016), *pedagoginen rakkaus* (esim. Harjunen, 2002; Hatt, 2005; Louhela, 2012, Määttä & Uusiautti, 2012; Skinnari, 2004), *kutsumus* (esim. Hellström, 2008, 174; Saari, 2009, 149) ja *pedagoginen ystävyys* (esim. Kakkori & Huttunen, 2014). Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään käsitteitä *caring* (esim. Jeffrey ym., 2013; Muller, 2001; O'Connor, 2006; Velasquez, 2013; Vogt, 2002) ja *relational caring* (esim. Noddings, 2005). Tutkimuksissa välittävästä opettajuudesta käytetään useita eri käsitteitä kuvaamaan samaa ilmiötä. Kuitenkin jokaisessa käsitteessä korostuvat opettajan henkilökohtaisesti tärkeänä pitämät arvot sekä välittävä ja kunnioittava suhtautuminen oppilaaseen (esim. Louhela, 2012, 46; O'Connor, 2006; Velasquez, 2013).

Tässä tutkielmassa *välittävä opettajuus* -käsitettä käytetään kuvaamaan opettajan pedagogista ajattelua. Se on Leskisenojan (2016) väitöskirjatutkimuksessa käyttämä käsite, joka kuvaa opettajan hyväksyvää ja kunnioittavaa sekä myönteistä suhtautumista oppilaaseen. Leskisenojan mukaan välittävä opettajuus oli hänen tärkein toimintaperiaatteensa yhden lukuvuoden kestäneen toimintatutkimuksen aikana. Hänen mukaansa tämä suhtautuminen vaikutti keskeisesti hänen omaan pedagogiseen toimintaansa. (Leskisenoja, 2016, 112–114, 165, 206.)

Välittävää opettajuutta voidaan tarkastella opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin (Syrjäläinen ym., 2004; Kansanen, 2004) avulla. Kasvatustieteessä sitä käytetään kuvaamaan opettajan pedagogisen ajattelun eri tasoja (Taulukko 1).

Taulukko 1. Välittävän opettajuuden luonnehdintaa pedagogisen ajattelun eri tasoilla
Kansasta (2004), Leskisenojaa (2016) sekä Syrjäläistä ym. (2004) mukailten

PEDAGOGISEN AJATTELUN TASOT	VÄLITTÄVÄN OPETTAJUUDEN LUONNEHDINTAA PEDAGOGISEN AJATTELUN ERI TASOILLA
Metateoria	 <p>Yhteiskunnalliset näkemykset opettajan roolista pedagogisen suhteen rakentajana</p> <p>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut arvot ja tavoitteet</p> <p>Omat koulukokemukset, opettajankoulutus sekä työkokemus</p> <p>Koulun välittävä toimintakulttuuri</p> <p>Oman välittävän opettajuuden tarkasteleminen</p>
Objektiteoria	 <p>Opettajan omat henkilökohtaiset arvot</p> <p>Oppilaan arvostaminen ja kunnioittaminen</p> <p>Oppilaasta välittäminen</p> <p>Oman välittävän vuorovaikutuksen tarkasteleminen</p>
Toimintataso	 <p>Opetuksen ja vuorovaikutuksen suunnittelemine, toteuttaminen ja arvioiminen</p> <p>Tavoitteellinen pedagoginen vuorovaikutus</p> <p>Sanallinen ja sanaton välittävä vuorovaikutus</p>

Taulukossa 1 kuvataan, kuinka opettajan pedagoginen ajattelu rakentuu. Siinä kuvataan myös esimerkkejä kustakin pedagogisen ajattelun tasosta. Ylimpänä tasona on *metateoria*, jonka mukaan opettajan ajatteluun vaikuttavat esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin asetetut tavoitteet sekä yhteiskunnassa ja koulukulttuurissa ilmenevät arvostukset. Nämä vaikuttavat opettajan henkilökohtaisiin arvoihin sekä ammatti-identiteettiin *objektiteorian* tasolla. Opettajan välittävä suhtautuminen oppilaasta kohtaan kumpuaa näistä opettajalle tärkeistä arvoista. Välittävä suhtautuminen ilmenee opettajan pedagogisessa toiminnassa ajattelun *toimintatasolla*. Toimintatasolla tarkastellaan opetustapahtumaa, pedagogisia toimintatapoja ja tekoja sekä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Toimintatasoon kuuluvat myös opetustapahtuman ja

vuorovaikutuksen suunnitteleminen, toteuttaminen ja arvioiminen. (Atjonen ym., 2008, 28; Syrjäläinen ym., 2004; Kansanen, 2004, 76, 93–95.)

Välittävä opettajuus ilmenee opettajan pedagogisessa ajattelussa, jolloin välittävä suhde tautuminen kumpuaa opettajan tietoisista ja tiedostamattomista henkilökohtaisista arvoista sekä käsityksistä, esimerkiksi kasvatustieteen teoreettisista malleista (Leskisenoja, 2016, 26; Määttä & Uusiautti, 2012, 23; Syrjäläinen ym., 2004). Henkilökohtaisesta pedagogista suhdetta rakentaessaan opettaja pitää tärkeänä tavoitteena sitä, että kunnioittaa oppilasta ja välittää tästä aidosti yksilönä. (Leskisenoja, 2017, 190; Noddings, 2005, 15; O'Connor, 2006.)

Välittävässä opettajuudessa opettajat näkevät välittämisen opettajuuden keskeisenä osana sekä opettajan työhön kuuluvana ominaisuutena (Määttä & Uusiautti, 2012, 22; O'Connor, 2006; Vogt, 2002). Tutkimusten mukaan monet opettajat näkevät välittämisen sekä henkilökohtaisen ja läheisen suhteen rakentamisen oppilaisiinsa oman ammatti-identiteettinsä ja persoonallisuutensa ytimenä (Leskisenoja, 2016, 165; O'Connor, 2006; Saari, 2009, 149; Vogt, 2002). Louhelan (2012, 44) mukaan välittäminen voidaan jopa nähdä opettajan työn eettisenä velvoitteena lämmintä pedagogista suhdetta rakennettaessa.

Välittävä opettajuus ja välittävä vuorovaikutus perustuvat opettajan halulle rakentaa läheinen suhde oppilaisiinsa. Välittävä opettaja haluaa osoittaa välittämistä sekä huolenpitoa oppilailleen. Hän tekee myös parhaansa oppilaiden tukemiseksi ja auttamiseksi. (Leskisenoja, 2016, 114; Saari, 2009, 149; Teven, 2001; Vogt, 2002.) Välittäminen nähdään tällöin opettajan tietoisena ja henkilökohtaisena valintana (Leskisenoja, 2017, 106–108; O'Connor, 2006; Velasquez, 2013). Välittävään opettajuuteen kuuluu keskeisesti opettajan työhön sitoutuminen sekä vastuullisuus oppilaan tukemisesta (Leskisenoja, 2016, 189; O'Connor, 2006; Vogt, 2002).

Välittävä opettajuus perustuu opettajan pedagogisen toiminnan ja ajattelun jatkuvaan reflektointiin (Ahonen, 2015, 177; Kansanen, 2004, 87). Välittävä opettajuus edellyttääkin opettajalta itseluottamusta ja -tuntemusta, kuten esimerkiksi omien arvojen tiedostamista (Määttä & Uusiautti, 2013, 114; Saari, 2009, 149; O'Connor, 2006). Kun opettaja on tietoinen arvoistaan ja kokee työnsä tärkeäksi, hän haluaa panostaa arvojen mukaisesti pedagogisiin käytäntöihin omassa toiminnassaan (O'Connor, 2006). Seuraavissa alaluvuissa esittelen välittävän opettajuuden osa-alueita, jotka ilmenevät opettajan pedagogisessa ajattelussa.

3.2.1 Oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen

Välittävä opettajuus ilmenee opettajan arvostavassa ja kunnioittavassa suhtautumisessa oppilaisiin. Välittävä opettaja näkee lapsuuden itsessään arvokkaana (Jeffrey ym., 2013; Saari, 2009, 139). Opetussuunnitelman arvoperustan mukaan kaikki pedagoginen toiminta perusopetuksessa pohjautuu käsitykseen lapsuuden ja nuoruuden itseisarvoisesta merkityksestä (POPS, 2014, 15). Käsitykset lapsuudesta ja nuoruudesta ovat yhteydessä siihen, millaiseen vuorovaikutukseen aikuiset pyrkivät lasten ja nuorten kanssa toimiessaan (Kalliala, 2009, 12).

Jeffrey ym. (2013, 111) ja Saaren (2009, 139) tutkimuksissa haastatellut opettajat korostivat, että lasten ja nuorten senhetkinen elämäntilanne tulisi nähdä aina ensiarvoisen tärkeänä. Merkittävänä opettajat pitivät oppilaan kohtaamista yksilönä, ei vain kasvatuksen kohteena (Saari, 2009, 139). Mattila (2011) korostaa samankaltaista näkemystä siitä, että lapsen ja nuoren persoonaa ei ole kasvatuksessa ja opetuksessa työn kohde. Aikuisen tehtävänä on vahvistaa ja tukea lapsen ja nuoren kasvua tämän persoonaa arvostaen ja kunnioittaen. (Mattila, 2011, 25.)

Jokainen lapsi ja nuori tarvitsee kokemuksen siitä, että hän tulee hyväksytyksi ja huomioduksi omana itsenään (esim. Hatt, 2005, 671–673; Leskisenoja, 2016, 217; Noddings, 2005, 68). Lisäksi on tärkeää, että lapsi ja nuori kokee, että hänestä välitetään omana itsenään eikä suoritustensa perusteella (Hatt, 2005, 671–673; Mattila, 2011, 63). Opetussuunnitelman arvoperusta korostaa jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta kasvaa yksilöllisesti (POPS, 2014, 15). Välittävään opettajuuteen kuuluu jokaisen oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen (Mattila, 2011, 9, 23–24; Saari, 2009, 121; Skinnari, 2004, 26). Tämä edellyttää opettajalta ammatillista vastuuta, kiinnostuneisuutta oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista sekä sitoutumista oppilaan kasvun tukemiseen (Noddings, 2005, 91; Saari, 2009, 149; Vogt, 2002).

Välittävään opettajuuteen kuuluu halu kohdella oppilaita tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti (Janhunen, 2013, 63–64; Leskisenoja, 2016, 168; Saari, 2009, 140–141). Leskisenojan (2016, 168), Janhusen (2013, 63–64) sekä Saaren (2009) tutkimuksissa sekä opettajat että oppilaat kokivat tärkeäksi, että opettaja osoittaa tasapuolisuutta ja oikeudenmukaisuutta tasa-arvoisella toiminnallaan erilaisissa tilanteissa. Saaren (2009) tutkimuksessa opettajan tasapuolisen kohtelun huomattiin lisäävän oppilaiden luottamusta opettajaan kohtaan. (Saari, 2009, 140–141.)

3.2.2 Oppilaan mahdollisuuksiin luottaminen

Välittävä opettajuus ilmenee jatkuvana luottamuksena oppilaan mahdollisuuksiin oppia ja kehittyä (Hatt, 2005, 671–673; Leskisenoja, 2016, 185; Määttä & Uusiautti, 2012, 25, 33, 29–30). On tärkeää, että opettaja luottaa ja uskoo jokaisen oppilaan vahvuuksiin ja auttaa heitä tunnistamaan niitä (Leskisenoja, 2016, 185; Raczynski & Horne, 2015, 389). Kun oppilas oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan, hän luottaa omiin kykyihinsä toimia erilaisissa tilanteissa entistä enemmän (Kumpulainen ym., 2015, 230). Lapsi ja nuori tarvitsevat kokemuksen siitä, että heille tärkeä ihminen luottaa heidän mahdollisuuksiinsa oppia ja kehittyä (Mattila, 2011, 32).

Leskisenoja (2016) korostaa tutkimuksessaan, että hänen halunsa löytää jokaisesta oppilaasta vahvuuksia ja hyviä ominaisuuksia vaikutti hänen toimintaansa opettajana. Oppilaan mahdollisuuksiin luottaminen ilmeni hänen toiminnassaan erityisesti oppilaiden kannustamisena ja kehumisena. Luokan ilmapiiri parani entisestään, kun hän auttoi oppilaitaan näkemään omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä keskittymään niihin. (Leskisenoja, 2016, 112–113.) Myös Vogt'n (2002) tutkimuksessa opettajat toivat esille, että koulu on tärkeää nähdä paikkana, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Heidän mielestään välittävä opettajuus näkyy opettajan tavassa odottaa oppilailtaan paljon ja kannustaa heitä erilaisissa tilanteissa. (Vogt, 2002.) Opettajan usko ja luottamus oppilaiden kykyihin näkyy opettajan tavassa pyrkiä auttamaan oppilaita kaikissa tilanteissa (Määttä & Uusiautti, 2012, 29–30).

3.2.3 Sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan

Välittävä opettajuus ilmenee oppilaslähtöisessä suhtautumisessa, jossa keskeistä on lasten ja nuorten näkökulman huomioiminen sekä heidän tarpeidensa ja tunteidensa näkeminen ensisijaisina (Kalliala, 2009, 51; Leskisenoja, 2016, 110; Tahkokallio, 2014, 173). Opettajan välittävä suhtautuminen on tällöin sensitiivistä eli oppilaan sekä sosiaalisia että emotionaalisia tarpeita tiedostavaa. Välittävään opettajuuteen kuuluu, että opettaja hyväksyy oppilaan tunteet ja pyrkii ymmärtämään niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi hän pyrkii tietoisesti tarkastelemaan tilannetta oppilaan näkökulmasta. (Jennings & Greenberg, 2009, 493–495.) Opettajan kunnioitus oppilasta kohtaan sekä pyrkimys läsnäoloon ja kiireettömyyteen vuorovaikutuksessa mahdollistavat opettajan sensitiivisyyden tunnistaa oppilaan tarpeita ja tunteita (Kalliala, 2009, 68; Rodgers & Raider-Roth, 2006).

Tietoisuus lapsen ja nuoren tarpeista ja tunteista sekä ymmärtävä ja hyväksyvä suhtautuminen heitä kohtaan ohjaavat aikuisia reagoimaan tilanteen vaatimalla tavalla. (Tahkokallio, 2014, 173; Noddings, 2005, 19). Sensitiivisyys on kykyä soinnuttaa vuorovaikutusta kunkin oppilaan tarpeen mukaisesti tulkitsemalla, millaista vuorovaikutusta kohtaamistilanne oppilaan kanssa vaatii (Kalliala, 2008, 94; Tahkokallio, 2014, 76, 173; Virta & Lintunen, 2012, 38). Opettajan on tärkeää pyrkiä säätelemään omaa vuorovaikutustaan jokaiselle oppilaalle sopivaksi, sillä jokainen oppilas kaipaa opettajan emotionaalista tukea ja läheisyyttä eri tavoin (Louhela, 2012, 96; Määttä & Uusiautti, 2014, 118–119; Tahkokallio, 2014, 76).

Jeffrey'n ym. (2013), Leskisenojan (2016, 114) sekä Vogt'n (2002, 257) tutkimuksissa opettajat toivat esille, että heidän välittävä opettajuutensa ilmeni empaattisuutena oppilaita kohtaan. Empaattisuus ilmenee opettajan pyrkimyksessä ymmärtää oppilaan lähtökohtia sekä tarpeita ja tunteita. Lisäksi empaattisuus ilmenee opettajan pyrkimyksessä osallistua tunnetasolla oppilaan kokemusten käsittelemiseen, mikä näkyy esimerkiksi oppilaan asemaan asettumisena, kuuntelemisena sekä myötäelämisenä. (Kauppila, 2005; 24; Raczyński & Horne, 2015, 389.) Empaattisuus auttaa opettajaa ymmärtämään erilaisia ja monista lähtökohdista tulevia oppilaita (O'Connor, 2006; Virtanen, 2013, 211–212).

3.2.4 Pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa

Vaikka kouluarjen kiireellisyyden vuoksi opettajalle jää usein vähemmän aikaa kohdata oppilaansa (Leskisenoja, 2016, 188; Lehtonen, Kaasinen & Karjalainen-Väkevä, 2016, 563; Salovaara & Honkonen, 2011, 22), koulutyössä tulisi pyrkiä arjen kiireettömyyteen ja läsnäoloon (POPS, 2014, 27; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Välittävä opettajuus merkitsee opettajan pyrkimystä olla aidosti läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa sekä pysähtymistä oppilaan asian äärelle (Hatt, 2005, 672; Leskisenoja, 2016, 60, 188; Määttä & Uusiautti, 2012, 29–30).

Rodgersin & Raider-Rothin (2006) mukaan läsnäolo merkitsee opettajan keskittymistä ja tarkkaavaisuutta vuorovaikutustilanteessa oppilaan kanssa. Läsnäolo mahdollistaa vuorovaikutustilanteen rauhallisuuden, kohtaamisen ja kuuntelemisen (Louhela, 2012, 105; Lehtonen ym., 2016, 563) sekä sensitiivisyyden tunnistaa oppilaan tarpeita ja tunteita (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Kun opettaja pyrkii vuorovaikutuksessa läsnäoloon ja kiireettömyyteen, luokan ilmapiiri on välittävä ja turvallinen (Louhela, 2012, 93; Saari, 2009, 123, 135). Tämä mahdollistaa lämpimän vuorovaikutuksen

opettajan ja oppilaan välillä (Ahonen, 2015, 109). Kun opettaja on vuorovaikutuksessa aidosti läsnä, oppilas kokee tulleen arvostetuksi ja huomioduksi (Janhunen, 2013, 62; Leskisenoja, 2016, 60).

3.2.5 Aito halu ja pyrkimys kuunnella oppilasta

Jokainen oppilas tarvitsee kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja siitä, että hänen ajatuksensa ja mielipiteensä ovat tärkeitä (Louhela, 2012, 95; Muller, 2001; Salovaara & Honkonen, 2011, 50). Oppilaalle on tärkeää, että opettaja pyrkii kuuntelemaan hänen kokemuksiaan ja suhtautuu niihin ymmärtäväisesti (Janhunen, 2013, 63; Muller, 2001). Välittävässä opettajuudessa korostuukin opettajan aito pyrkimys kuunnella oppilasta sekä ymmärtää tämän näkökulma (Ahonen, 2015, 109; Leskisenoja, 2016, 110). Kuunteleminen voidaan nähdä merkittävänä edellytyksenä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiselle (Jeffrey ym., 2013, 112; Louhela, 2012, 95; O'Connor, 2006).

Oppilaan kuunteleminen ja ymmärtäminen edellyttävät opettajalta hyväksyvää ja kunnioittavaa suhtautumista oppilasta kohtaan (Laine & Aho, 2005, 146) sekä läsnäoloa vuorovaikutustilanteessa oppilaan kanssa (Ahonen, 2015, 109; Kuusela & Lintunen, 2010, 122; Louhela, 2012, 118). Louhelan (2012, 87, 95) mukaan kuunteleminen on opettajan jatkuvaa ja tietoista pedagogista toimintaa, jonka avulla oppilasta voidaan auttaa ja tukea. Kuuntelemisen myötä opettaja voi osoittaa, että hän välittää oppilaasta ja arvostaa tätä (Louhela, 2012, 112; Kuusela & Lintunen, 2010, 122; Raczynski & Horne, 2015, 391). Kuuntelemalla opettaja voi myös osoittaa, että on kiinnostunut oppilaan kokemusmaailmasta (Ahonen, 2015, 109; Vogt, 2002).

3.2.6 Kiinnostuneisuus oppilaan kokemusmaailmasta

Välittävä opettajuus ilmenee opettajan kiinnostuneisuudessa oppilaan kokemusmaailmasta. Kiinnostuneisuus kohdistuu tällöin oppilaan kokemuksiin niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin, ja opettajan pedagogisessa toiminnassa se ilmenee esimerkiksi kuulumisten kysymisenä ja yhteisinä keskusteluina. (Leskisenoja, 2016, 114, 168–169; Vogt, 2002.) Välittävässä opettajuudessa lapsen ja nuoren kasvuympäristö ymmärretään laajana kokonaisuutena, johon kuuluvat koulun ja kodin lisäksi ystäväpiiri ja harrastustoiminta. Opettaja pyrkii ymmärtämään tätä kokonaisuutta ja oppilaan hyvinvoinnin rakentumista kokonaisvaltaisesti. (Hatt, 2005, 672; Kumpulainen ym., 2015, 229; Raczynski & Horne, 2015, 395.) Kiinnostuneisuutta oppilaan kokemus-

maailmasta ohjaa opettajan arvostus lapsuudesta ja nuoruudesta (Jeffrey ym., 2013; Rodgers & Raider-Roth, 2006; Saari, 2009, 139).

Opettajan kiinnostuneisuuden oppilasta kohtaan tulisi perustua tavoitteelle tukea oppilaan kasvua ja oppimista sekä rakentaa pedagogista suhdetta (O'Connor, 2006; Saari, 2009, 139). Opettaja voi oppilaantuntemuksen avulla parantaa vuorovaikutustaan oppilaan kanssa sekä huomioida oppilaan yksilöllisiä tarpeita (Virta & Lintunen, 2012, 38; Tahkokallio, 2014, 76, 173). On tärkeää, että oppilas tiedostaa opettajan olevan kiinnostunut hänestä (Leskisenoja, 2016, 168–169). Erityisen merkityksellistä se on niille oppilaille, jotka ovat joutuneet kokemaan pettymyksiä aikaisemmissa ihmissuhteissaan (Määttä & Uusiautti, 2012, 32; Raczynski & Horne, 2015, 389).

Välittävään opettajuuteen kuuluu pyrkimys avoimeen ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen sekä yhteiseen jakamiseen (Jeffrey ym., 2013; Raczynski & Horne, 2015, 390; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Kun aikuinen osoittaa lapselle ja nuorelle kiinnostuneisuutta, myös tämä jakaa hänelle omia asioitaan herkemmin. Opettajan ja oppilaan yhteinen jakaminen edellyttää läsnäoloa, kunnioitusta ja kuuntelemista vuorovaikutuksessa sekä turvallista ja luottamuksellista pedagogista suhdetta. (Ahonen, 2015, 109; Vogt, 2002.) Janhusen (2013, 62) tutkimuksessa oppilaat toivoivat, että he saisivat entistä enemmän vastavuoroisia kohtaamisia opettajan kanssa.

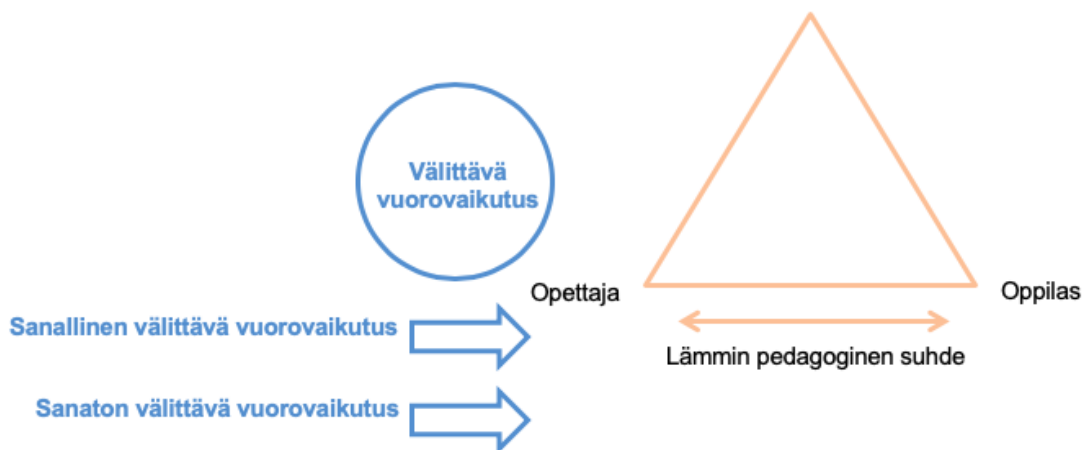


Kuvio 5. Välittävän opettajuuden osa-alueet

Luvun 3 lopuksi välittävän opettajuuden osa-alueet on koottu yhteenvetona kuvioon 5. Nämä välittävän opettajuuden osa-alueet ilmenevät opettajan välittävässä pedagogisessa toiminnassa (Leskisenoja, 2016, 100–101; Louhela, 2012, 48; O'Connor, 2006; Saari, 2009, 149). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan videoitujen oppituntien avulla opettajan pedagogista toimintaa, erityisesti opettajan sanallisen ja sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Videoiduista oppitunneista tarkastellaan lisäksi käytettyjen työtapojen mahdollista yhteyttä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmene-miseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että välittävän opettajuuden mukai-nen toiminta ilmenee koulun arjessa erityisesti päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 100–101; Louhela, 2012, 44; O'Connor, 2006; Velasquez, 2013).

4 Opettajan välittävä vuorovaikutus lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen tukena

Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajan pedagogisen ajattelun toimintatasolla tapahtuvaa *välittävää vuorovaikutusta*. Sen ilmenemistä havainnoidaan videoiduilla alkuopetuksen oppitunneilla. Tämän tutkielman viitekehyksessä välittävä vuorovaikutus merkitsee lämmintä pedagogista suhdetta rakentavaa sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta, joka ilmenee opettajan ja oppilaan välisissä vuorovaikutustilanteissa (Kuvio 6) (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 100–101; O’Connor, 2006). Tässä tutkielmassa opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tarkastellaan henkilökohtaisen ja emotionaalisen pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta. Tutkielmassa tarkastellaan sekä opettajan sanallista että sanatonta vuorovaikutusta, sillä niiden tutkiminen yhdessä mahdollistaa opettajan välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisen analysoimisen.



Kuvio 6. Opettajan välittävä vuorovaikutus lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen tukena

Tämän luvun tavoitteena on kuvata opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja kouluarjen vuorovaikutustilanteissa opettajan ja oppilaan välillä. Nämä välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot ovat osa-alueita, jotka yhdessä muodostavat analyysimallin videoaineiston havainnoimiseksi. Aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtymällä olen koonnut välittävän vuorovaikutuksen käsitteen, joka toimii tämän tutkielman keskeisimpänä tutkimuskohteena.

4.1 Opettajan sanallinen välittävä vuorovaikutus

Opettajan sanallinen vuorovaikutus merkitsee, millaisia sanoja opettaja käyttää keskustellessaan oppilaiden kanssa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan käyttämät sanat muodostavat erilaisia merkityksiä. Ne voivat esimerkiksi ilmaista opettajan välittävää suhtautumista sekä toimia osoituksena lämpimästä vuorovaikutuksesta pedagogisessa suhteessa. (Kauppila, 2005, 19–20, 25–26; Teven, 2001, Teven & Hanson, 2004.) Seuraavissa alaluvuissa esittelen niitä opettajan sanallisen vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja, jotka ovat keskeisiä emotionaalisen ja henkilökohtaisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisessa. Tässä tutkielmassa näitä ilmenemisen muotoja ovat *oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen*, *oppilaan aktiivinen kuunteleminen*, *oppilaan kannustaminen ja kehuminen* sekä *empathian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle*.

4.1.1 Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen

Opettajan välittäminen ilmenee opettajan sanallisessa välittävässä vuorovaikutuksessa kiinnostuksen osoittamisena sekä oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimisena. Tällöin opettaja on kiinnostunut oppilaan koulun ulkopuolisesta elämästä. (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 168–169; O'Connor, 2006.) Opettaja voi esimerkiksi osoittaa kiinnostuneisuutta kysymällä oppilaan henkilökohtaisista asioista kuten tämän perheestä, arjesta ja harrastuksista sekä vapaa-ajan vietosta ja suunnitelmista (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 114, 168; Raczynski & Horne, 2015, 395). Lisäksi opettaja voi kysellä esimerkiksi oppilaan mielenkiinnonkohteita. Yhteisiä kiinnostuksenkohteita löytämällä opettaja voi rakentaa suhdettaan oppilaisiinsa. (Saloviita, 2014, 62–63.)

Koulun ulkopuolisista asioista keskustelemisen lisäksi opettaja voi osoittaa välittämistä ja kiinnostusta oppilaalle keskustelemalla koulun muista tapahtumista kuin oppituntien sisällöistä (Leskisenoja, 2016, 169; O'Connor, 2006; Vogt, 2002). Jos opettaja keskittyy vain opettamiseen ja tiedollisiin sisältöihin, opettaja voi jäädä oppilaalle etäiseksi ja heidän välisensä vuorovaikutus asiakeskeiseksi (Leskisenoja, 2016, 209; Määttä & Uusiautti, 2012, 29–30). Rakentaakseen henkilökohtaista suhdetta opettaja voi esimerkiksi keskustella oppilaan kanssa välituntien tapahtumista ja näin osoittaa välittämistä oppilaalle (Leskisenoja, 2016, 169; O'Connor, 2006; Vogt, 2002).

Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimiseen kuuluu lisäksi oppilaan näkökulman huomioiminen. Opettaja voi esimerkiksi osoittaa kiinnostuneisuutta huomioimalla oppi-

laan ideoita ja mielipiteitä (Leskisenoja, 2016, 169) sekä tunteita ja toiveita (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Välittävän opettajan yksi keskeisimmistä taidoista onkin tarkastella asioita oppilaan näkökulmasta (Määttä & Uusiautti, 2013, 110).

Koulun ja sen ulkopuolisten asioiden sekä oppilaan näkökulman huomioiminen mahdollistuu yhteisten keskusteluiden, vastavuoroisen jakamisen sekä tutustumisen myötä. Opettajan on tärkeää käyttää aikaa yhteisiin keskusteluihin oppilaan kanssa (Leskisenoja, 2016, 114; Saari, 2009, 133; Teven, 2001), sillä se auttaa opettajaa tavoittamaan lapsen ja nuoren kokemusmaailman sekä eläytymään siihen (Karppinen & Pihlava, 2016, 123; Louhela, 2012, 164). On tärkeää, että opettajan ja oppilaan välisiä keskusteluita sävyttää yhteinen iloitseminen, leikillisuus ja huumori, ja opettaja nauraa yhdessä oppilaiden kanssa (Karppinen & Pihlava, 2016, 123; Leskisenoja, 2016, 169; Saari, 2009, 123).

Oppilaille on tärkeää, että opettaja kysyy heiltä kuulumisia järjestämällä esimerkiksi aamupiirejä, joissa oppilailla on mahdollisuus kertoa omista kuulumisistaan ja jakaa heille tärkeitä asioita (Leskisenoja, 2016, 114, 148, 186; Karppinen & Pihlava, 2016, 123). Saaren (2009, 122, 148) tutkimuksessa päivittäinen kuulumisten vaihtaminen sekä aamupiiriin käyttäminen lisäsivät luottamusta opettajan ja oppilaan välillä ja näin rakensivat pedagogista suhdetta. Vogt'n (2002, 258) tutkimuksessa opettajan kiinnostuksen osoittaminen lisäsi luottamuksen lisäksi kunnioitusta opettajan ja oppilaan välillä.

Keskeistä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on se, että he molemmat haluavat jakaa ajatuksiaan avoimesti ja osoittavat olevansa kiinnostuneita toisistaan (Saari, 2009, 133, 140–141; Saloviita, 2014, 59–62). Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kuuluu lisäksi vastavuoroinen jakaminen, jolloin opettaja kertoo oppilaalle myös itsestään (Jeffrey ym., 2013; Raczynski & Horne, 2015, 390; Saari, 2009, 144). Kun oppilaat kokevat, että he tuntevat opettajansa ja että myös tämä jakaa omia kokemuksiaan avoimesti ja rehellisesti, pedagoginen suhde muuttuu yhä aidommaksi, luontevammaksi ja henkilökohtaisemmaksi (Jeffrey ym., 2013; Rodgers & Raider-Roth, 2006; Saloviita, 2014, 59–62).

Jeffrey ym. (2013) tutkimuksessa oppilaat pitivät siitä, että opettaja jakoi heille myös omia kokemuksiaan. Oppilaat halusivat tällöin myös vastavuoroisesti jakaa omia asioitaan opettajalle. Oppilaat kokivat kuitenkin olennaiseksi sen, etteivät opettaja tai oppilaat jaa toisilleen liian henkilökohtaisia asioita itsestään. Osa tutkimuksen oppilais-

ta toi esille, että he haluavat jakaa opettajalle arkaluontoisempiakin asioita itsestään, kunhan niitä käsitellään kahden kesken. (Jeffrey ym., 2013.)

Välittävässä vuorovaikutuksessa on tärkeää, että opettaja huomioi oppilaansa tasapuolisesti (Leskisenoja, 2016, 168; Saloviita, 2014, 32; Vogt, 2002). Tämä vaatii opettajalta ajan järjestämistä kohtaamisille. Kouluarjessa kiire vaikuttaa vuorovaikutuksen luonteeseen, jolloin yhteisille keskusteluille ja kohtaamisille jää vähemmän aikaa. (Leskisenoja, 2016, 168; Saloviita, 2014, 65.) Opettajan on kuitenkin tärkeää pyrkiä huomioimaan oppilaan ajatuksia ja kokemuksia päivittäin. Opettajan pienetkin välittämisen osoitukset ja lyhyet arjen kohtaamiset esimerkiksi kuulumisia kysymällä ovat merkityksellisiä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta. (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 217; Saari, 2009, 133, 140-141.)

Oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioiminen edellyttää tasapuolisuuden ja ajan järjestämisen lisäksi opettajan pyrkimystä kunnioittavaan ja hienovaraiseen vuorovaikutukseen (Leskisenoja, 2014, 114; Saari, 2009, 140–141; Teven, 2001). Jotta oppilas kokisi voivansa jakaa henkilökohtaisia asioitaan opettajalle, opettajan tulee olla luotettava ja empaattinen sekä ymmärtäväinen ja helposti lähestyttävä (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 209; Raczynski & Horne, 2015, 395).

Lämpimän ja läheisen pedagogisen suhteen rakentumisen lisäksi opettajan ja oppilaiden välinen yhteinen jakaminen muodostaa luokkaan välittävän ilmapiirin (Loreman, 2011, 46; Saari, 2009, 123). Leskisenojan (2016, 168) tutkimuksessa huomattiin, että opettajan kiinnostuksen osoittaminen oppilaan asioita kohtaan oli merkittävin tekijä oppilaiden kouluiloin lisääntymisen kannalta. Tietoisuus oppilaan kokemusmaailmasta ja tämän myötä karttuva oppilaantuntemus lisäävät ymmärrystä oppilasta kohtaan (Raczynski & Horne, 2015, 395; O'Connor, 2006) ja auttavat opettajaa tukemaan tämän kasvua ja oppimista. Kun opettaja tavoittaa oppilaan kokemusmaailman, hän voi tietoisesti luoda koulun arkeen sellaisia tilanteita, jotka tuottavat oppilaille hyvää oloa. (Kumpulainen ym., 2015, 239.)

Tärkeää kiinnostuneisuuden osoittamisessa on sen jatkuvuus (Loreman, 2011, 46; Mattila, 2011, 24; Noddings, 2006, 65–67). Opettajan on tärkeää rakentaa lämmintä pedagogista suhdetta myös oppituntien ulkopuolella, jolloin opettaja voi myös esimerkiksi lounastaa oppilaiden kanssa tai osallistua yhteisiin leikkeihin välitunnilla. Opettaja saa enemmän aikaa ja tilaa tutustua oppilaisiinsa kohdatessaan nämä myös luokahuoneen ulkopuolella. (Louhela, 2012, 48; Saari, 2009, 146; Saloviita, 2014, 62–63.)

Tässä tutkimuksessa opettajan sanallisessa välittävässä vuorovaikutuksessa havainnoidaan esimerkiksi oppilaan ulkopuolisen elämän huomioimista, koulupäivien muista kuin oppituntien sisällöistä keskustelemista sekä oppilaan näkökulman huomioimista. Näitä havainnoidaan luokahuoneessa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa.

4.1.2 Oppilaan aktiivinen kuunteleminen

Oppilaan aktiivinen kuunteleminen on tärkeä osa opettajan sanallista välittävää vuorovaikutusta. Oppilaan aktiivisessa kuuntelemisessa korostuu pyrkimys ymmärtää oppilaan näkökulma (Leskisenoja, 2016, 110; Louhela, 2012, 107; Raczynski & Horne, 2015, 391). Kuuntelemisen myötä opettaja voi osoittaa oppilaalle empatiaa ja ymmärrystä sekä arvostusta ja välittämistä (Kuusela & Lintunen, 2010, 120–122; Raczynski & Horne, 2015, 391). Aktiivinen kuunteleminen lisää oppilaan ja opettajan ymmärrystä toisiaan kohtaan (Saari, 2009, 149), ja se edistää vuorovaikutuksen vastavuoroisuutta (Raczynski & Horne, 2015, 391).

Aktiiviseen kuuntelemiseen kuuluu vuorovaikutustilanteessa oppilaan kuunteleminen tarkasti antamalla tälle tilaa ja aikaa kertoa omista kokemuksistaan (Kuusela & Lintunen, 2010, 121; Saloviita, 2014, 65). Avoimessa ja aidossa oppilaan kuuntelemisessa opettaja ei pyri arvaamaan ennalta keskustelun lopputulosta, vaan etsii ymmärrystä tilanteesta yhdessä oppilaan kanssa (Ahonen, 2015, 109; Kuusela & Lintunen, 2010, 122). Aktiivisella kuuntelemisella opettaja osoittaa oppilaalle, että on kiinnostunut tästä ja pitää tämän kokemuksia ja tunteita tärkeinä (Raczynski & Horne, 2015, 391).

Aktiivinen kuunteleminen edellyttää läsnäoloa ja keskittymistä vuorovaikutustilanteeseen (Kuusela & Lintunen, 2010, 122; Louhela, 2012, 111, 118; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Ahosen (2015, 109) sekä Raczynskin ja Hornen (2015, 391) mukaan etenkin sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joihin liittyy ristiriitaisia tunteita, läsnäolo ja aktiivinen kuunteleminen sekä yhteinen keskusteleminen mahdollistavat haastavien tilanteiden käsittelemisen sekä ongelmien ratkaisemisen. Tällöin opettajan on tärkeää jättää muut toimet kesken oppilasta kuunnellessaan (Kuusela & Lintunen, 2010, 123; Raczynski & Horne, 2015, 391).

Aktiivisessa kuuntelemisessa opettaja tekee tulkintoja ja johtopäätöksiä oppilaan sanallisista ja sanattomista viesteistä (Louhela, 2012, 111; Raczynski & Horne, 2015, 391). Ymmärtääkseen oppilasta opettaja voi sanoa sanallisen viestin omin sanoin takaisin oppilaalle vahvistettavaksi tai korjattavaksi sekä esittää lisäkysymyksiä (Kuusela

& Lintunen, 2010, 120–121; Raczynski & Horne, 2015, 391). Opettajan on tärkeää huomata oppilaan tarve tulla kuulluksi myös silloin, kun tämä tekee aloitteen sanattomasti viestimällä esimerkiksi katsekontaktin tai opettajan lähelle hakeutumisen myötä (Louhela, 2012, 111). Aktiivisessa kuuntelemisessa korostuu lisäksi opettajan kyky huomata, mitä oppilas jättää sanomatta tai mitä tämän on esimerkiksi vaikea tilanteessa ilmaista (Kauppila, 2005, 27). Tällaisissa tilanteissa on olennaista, että opettaja on sensitiivinen ja reagoi tilanteeseen sopivalla tavalla (Kalliala, 2009, 67–69). Opettaja voi esimerkiksi sanoittaa oppilaalle tämän tunteita ja täten auttaa niiden työstämisessä (Raczynski & Horne, 2015, 393) sekä esittää oppilaalle kysymyksiä tämän ajatuksista ja tunteista (Saloviita, 2014, 65).

Opettaja voi tehostaa aktiivista kuuntelemista sanattoman vuorovaikutuksen avulla, jolloin tärkeää on sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen yhdenmukaisuus (Kauppila, 2005, 33). Opettajan pienet ilmeet ja eleet kuten esimerkiksi nyökkääminen ja oppilasta silmiin katsominen osoittavat oppilaalle, että hän kuuntelee aktiivisesti. Opettaja voi sanattoman vuorovaikutuksen avulla osoittaa myös arvostusta ja välittämistä. (Kuusela & Lintunen, 2010, 121; Neil & Caswell, 2005, 143.) Esimerkiksi kosketuksen avulla opettaja voi lohduttaa oppilasta ja näin osoittaa empatiaa tätä kohtaan (Louhela, 2012, 124).

Kuuntelemisen taidon voidaan nähdä olevan yksi keskeisimmistä opettajan taidoista lämmintä pedagogista suhdetta rakennettaessa (Kuusela & Lintunen, 2010, 120–121; Raczynski & Horne, 2015, 391). Lähtökohtana aktiiviselle kuuntelemiselle on opettajan kunnioittava suhtautuminen oppilasta kohtaan sekä aito halu ja pyrkimys ymmärtää oppilasta (Louhela, 2012, 181).

Arvostavan suhtautumisen lisäksi kuunteleminen vaatii opettajalta oppilaantuntemusta. Kun opettaja tuntee oppilaansa ja osaa tunnistaa heidän yksilöllisiä tarpeitaan, opettaja pystyy auttamaan ja tukemaan oppilaitaan entistä enemmän aktiivisen kuuntelun tilanteissa (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Oppilaan aktiivinen kuunteleminen ei rajoitu pelkästään varsinaiseen vuorovaikutustilanteeseen, vaan opettajan on tärkeää osata jatkuvasti lukea erilaisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Opettajan aktiiviseen kuuntelemiseen kuuluu taito havainnoida sekä yksittäisten oppilaiden että koko ryhmän sanallisia ja sanattomia aloitteita sekä luokan yleistä ilmapiiriä. Havainnoinnin myötä opettaja voi keskittyä niihin oppilaisiin, jotka tarvitsevat aktiivista kuuntelua tilanteessa eniten. (Louhela, 2012, 107–108; Rodgers & Raider-Roth, 2006.)

Kuuntelemisen myötä opettajan oppilaantuntemus lisääntyy (Louhela, 2012, 109; Saari, 2009, 146). Tällöin kuunteleminen auttaa rakentamaan lämmintä pedagogista suhdetta oppilaiden kanssa (Jeffrey ym., 2013; Louhela, 2012, 107, 121; Raczynski & Horne, 2015, 391). Jeffrey ym. (2013) tutkimuksessa opettajat mainitsivatkin oppilaan kuuntelemisen yhdeksi tärkeimmäksi toimintatavaksi rakentaessaan suhdetta oppilaisiin. Saaren (2009, 140) tutkimuksessa kuunteleminen oli tärkeä osa luottamuksellisen suhteen muodostumista opettajan ja oppilaan välille. Oppilaan kuunteleminen auttaa opettajaa tarkastelemaan omaa välittävää opettajuuttaan, jolloin hän työstää omia asenteitaan ja tulkintojaan oppilasta kohtaan (Kuusela & Lintunen, 2010, 122).

Tässä tutkimuksessa kuunteleminen nähdään keskeisenä osana opettajan välittävää vuorovaikutusta, ja sen koetaan mahdollistavan oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen sekä empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle. Opettajan vuorovaikutuksen osalta tässä tutkimuksessa havainnoidaan opettajan tapaa kuunnella oppilasta aktiivisesti esimerkiksi esittämällä oppilaalle lisäkysymyksiä ja kommentoimalla oppilaan vastauksia.

4.1.3 Oppilaan kannustaminen ja kehuminen

Oppilaan kannustaminen ja kehuminen kuuluvat opettajan sanalliseen välittävään vuorovaikutukseen. Oppilaan kannustamisen ja kehumisen perustana on opettajan luottamus oppilaan kykyihin sekä mahdollisuuksiin oppia ja kehittyä (Leskisenoja, 2016, 128, 185; Määttä & Uusiautti, 2012, 33; Raczynski & Horne, 2015, 389; Salovaara & Honkonen, 2011, 50). Välittävässä vuorovaikutuksessa korostuu opettajan asennoituminen oppilaita kohtaan ja halu tuoda oppilaan hyviä ominaisuuksia tietoisesti esille (Ahonen, 2015, 174–174; Leskisenoja, 2016, 113, 185). Kannustamalla ja kehumalla opettaja osoittaa välittämistä oppilaille (Janhunen, 2013, 64; Jeffrey ym., 2013; Teven & Hanson, 2004) ja rakentaa heihin lämmintä pedagogista suhdetta (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 185).

Oppilaat pitävät tärkeänä, että opettaja kannustaa ja tukee heitä. Janhusen (2013) ja Leskisenojan (2016) tutkimusten mukaan opettajan kannustus ja tuki olivat merkittäviä kouluiloa lisääviä tekijöitä. (Janhunen, 2013, 64; Leskisenoja, 2016, 161, 160, 185.) Kannustaminen merkitsee oppilaan rohkaisemista ja tämän voimavarojen esille tuomista erilaisissa vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa, joissa oppilaalle tuki on tärkeää tavoitteiden saavuttamiseksi. (Kalliala, 2008, 67–69; Leskisenoja, 2016, 113, 127; Salovaara & Honkonen, 2011, 50, 116–117.)

Oppilaan kannustamisen merkitys on keskeistä etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas kohtaa haasteita. Oppilasta rohkaistaessa on tärkeää, että opettaja osoittaa empatiaa ja sensitiivisyyttä (Kalliala, 2008, 67–69). Leskisenojan (2016, 127) mukaan on tärkeää, että oppilaiden kohdatessa haasteita opettaja kannustaa heitä pyrkimään sinnikkäästi tavoitteisiin esimerkiksi omia vahvuuksiaan hyödyntämällä. Haasteellisissa tilanteissa opettajan on tärkeää pyrkiä vahvistamaan oppilaan itseluottamusta ja periksiantamattomuutta. (Leskisenoja, 2016, 127; Määttä & Uusiautti, 2013, 114). Myös Louhelan (2012) tutkimuksessa oppilaan kannustaminen ja pientenkin edistysaskelten esille tuominen edisti tilanteita, joissa oppilas koki haasteita (Louhela, 2012, 98).

Kun oppilas on onnistunut erilaisissa tilanteissa, opettajan on tärkeää huomioida oppilaan saavutukset ja edistyminen kehumalla tätä. Kehuminen merkitsee oppilaan huomioimista ja myönteisen tunnustuksen antamista. (Jeffrey ym., 2013.) Kehuminen voidaan myös nähdä myönteisen palautteen antamisen muotona (Ahonen, 2015, 174–176; Leskisenoja, 2016, 127, Salovaara & Honkonen, 2011, 116–117). Koulun arjessa on tärkeää huomioida oppilaan pienetkin saavutukset ja kehua niistä sekä iloita yhdessä oppilaan kanssa (Kalliala, 2009, 78, 318; Määttä & Uusiautti, 2012, 33). Opettaja voi esimerkiksi kehua oppilasta, kun tämä käyttää omia vahvuuksiaan tai huomioi toiset oppilaat (Leskisenoja, 2016, 106, 113). Oppilaan kehumiseen kuuluu saavutusten huomioimisen ja myönteisen tunnustuksen lisäksi kiitoksen antaminen oppilaalle (Leskisenoja, 2016, 152; Salovaara & Honkonen, 2011, 116–117).

Jeffrey ym. (2013) tutkimuksessa oppilaiden mielestä oli tärkeää, että opettajan kehuminen kohdistui sekä koko luokalle että yksittäisiin oppilaisiin. Opettajat antoivat kehuja kaikille oppilaille yhteisesti esimerkiksi hyvin tehdystä työstä sekä kahdenkeskisesti yksittäisille oppilaille. Oppilaat pitivät kehumista yhtenä opettajan huomattavimmista tavoista osoittaa välittämistä. Kehuminen, myönteinen huomioiminen ja tunnustuksen osoittaminen saivat oppilaat tuntemaan itsensä arvostetuiksi, mikä puolestaan vaikutti lämpimän pedagogisen suhteen rakentumiseen opettajan kanssa. (Jeffrey ym., 2013.)

Opettajan tavassa kannustaa ja kehua oppilasta korostuu sanattoman vuorovaikutuksen merkitys. Myönteisten kehoviestien kuten ilmeiden ja eleiden myötä opettaja voi tehostaa kannustamista ja kehumista (Dickinson & Neelands, 2009, 49). Jeffrey ym. (2013) tutkimuksessa oppilaat pitivät esimerkiksi siitä, että opettaja hymyili oppilaalle tai näytti peukaloa onnistumisen merkiksi. Myönteistä palautetta antaessaan opettajan olemuksessa on tärkeää läsnäolo ja kiireettömyys (Ahonen, 2015, 176).

Koulun arjessa opettajan on tärkeää pyrkiä kannustamaan ja kehumään oppilaitaan tasapuolisesti, jotta kaikki oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia (Ahonen, 2015, 174; Leskisenoja, 2016, 127). Kannustaminen ja kehuminen on erityisesti merkittävää niiden oppilaiden kohdalla, joiden koulunkäynnissä on haasteita ja jotka kokevat usein epävarmuutta itsestään (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 127, 212). Edellä mainittujen lisäksi myös nämä oppilaat saavat pätevyyden tunteita ja onnistumisen kokemuksia (Leskisenoja, 2016, 127, 212). Ahosen (2015) tutkimuksessa varhaiskasvattajat toivat esille, että toisinaan on vaikeaa antaa myönteistä palautetta toistuvasti sosio-emotionaalista tukea tarvitseville lapsille. Kielteisen palautteen nähtiin usein kasautuvan samojen lasten kohdalle. Opettajan onkin tärkeää pyrkiä tietoisesti kannustamaan ja kehumään jokaista oppilasta. (Ahonen, 2015, 174–176.)

Tutkimusten mukaan kannustaminen ja kehuminen vaikuttavat myönteisesti luokan vuorovaikutusilmapiiriin ja lämpimän pedagogisen suhteen rakentumiseen (Leskisenoja, 2016, 128, 185; Saari, 2009, 126, 130). Opettajan usko oppilaan mahdollisuuksiin ja kannustaminen lisäävät oppilaan myönteisyyttä opettajaa kohtaan (Leskisenoja, 2016, 185). Kannustamalla opettaja osoittaa oppilailleen hyväksyntää, mikä puolestaan lisää luottamusta opettajaa kohtaan (Saari, 2009, 126). Omalla toiminnallaan opettaja voi myös kannustaa oppilaita myönteiseen vuorovaikutukseen keskenään sekä olemaan innostuneita erilaisista tehtävistä (Janhunen, 2013, 64; Leskisenoja, 2016, 185). Opettajan onkin tärkeää luoda luokkaan ilmapiiri, jossa epäonnistumiset nähdään oppimisen mahdollisuuksina, ja jossa korostetaan yrittämisen ja harjoittelun merkitystä (Leskisenoja, 2016, 127; Saari, 2009, 123).

Leskisenojan (2016, 106) mukaan opettajan on tärkeää huomioida oppilaan onnistumisen kokemuksia myös muista kuin kognitiivisista suorituksista. Tässä tutkimuksessa opettajan välittävää vuorovaikutusta tarkastellaan henkilökohtaisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta. Siksi opettajan vuorovaikutuksessa havainnoidaan opettajan tapaa kannustaa ja kehua oppilaita muissa kuin oppiaineiden kognitiivisten ja sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiseen liittyvissä tilanteissa.

4.1.4 Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle

Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen kuuluu keskeisesti opettajan sanalliseen välittävään vuorovaikutukseen. Kauppihan (2005, 23–24) mukaan empatiataitoa voidaan pitää opettajan keskeisimpänä vuorovaikutustaitona. Tässä tutkimuksessa opettajan välittävässä vuorovaikutuksessa korostuu erityisesti oppilaan sosio-emotio-

naalisten tarpeiden tunnistaminen sekä niihin vastaaminen, sillä ne ovat keskeisiä henkilökohtaista ja emotionaalista lämmintä pedagogista suhdetta rakennettaessa (Hamre ym., 2013, 464–466; Jennings & Greenberg, 2009, 495).

Sensitiivinen opettaja havainnoi vuorovaikutusta luokkahuoneessa jatkuvasti sekä osaa tulkita oppilaan sanallisia ja sanattomia aloitteita (Kalliala, 2008, 67–69; Virtanen, 2013, 211–212). Sensitiivisyys merkitsee opettajan herkkyyttä tunnistaa oppilaan tarpeita ja tunteita (Hamre ym., 2013, 464–466; Jennings & Greenberg, 2009, 495; Virtanen, 2013, 211–212). Oppilaan sosio-emotionaaliset tarpeet voivat liittyä esimerkiksi turvallisuudentunteen vahvistamiseen sekä huomion, tuen ja avun saamiseen (Kalliala, 2008, 67–68; Leskisenoja, 2016, 114).

Opettajan sensitiivisyys merkitsee oppilaan tarpeisiin ja tunteisiin vastaamista oikea-aikaisesti ja tilanteeseen sopivalla tavalla (Kalliala, 2008, 68; Mattila, 2011, 65; Teven, 2001). Sensitiivisyyteen kuuluu opettajan taito tulkita hienovaraisesti, milloin oppilas tarvitsee tukea. Opettajan on tärkeää erottaa oppilaan tarvitsema yksityisyys ja läheisyys sekä antaa oppilaalle tarvittaessa tilaa. (Ahonen, 2015, 109, 118–119; Louhela, 2012, 96.) Sensitiivisyydessä korostuu opettajan kyky mukauttaa vuorovaikutustaan kunkin oppilaan tarpeen mukaisesti tulkitsemalla, millaista vuorovaikutusta kohtaamistilanne oppilaan kanssa vaatii (Kalliala, 2008, 94; Tahkokallio, 2014, 76, 173; Virta & Lintunen, 2012, 38).

Välittävässä vuorovaikutuksessa keskeistä on sensitiivisyyden lisäksi osoittaa empatiaa ja myötätuntoa oppilaalle (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 114; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Empatian osoittaminen merkitsee opettajan osallistumista oppilaan ajatusten ja tunteiden käsittelemiseen tunnetasolla. Tällöin opettaja pyrkii asettumaan oppilaan asemaan ja tarkastelemaan tilannetta oppilaan näkökulmasta. Empaattisuudessa korostuu opettajan pyrkimys ymmärtää oppilaan tarpeita ja tunteita sekä myötäelää oppilaan tilanteessa (Kalliala, 2008, 68; Raczynski & Horne, 2015, 389; Virtanen, 2013, 211–212). Opettajan on tärkeää osoittaa myötäelämistä kielteisten tunteiden lisäksi oppilaan kokiessa myönteisiä tunteita. Esimerkiksi onnistumisen kokemuksista on tärkeää iloita yhdessä oppilaan kanssa. (Laine & Aho, 2005, 62–63; Karppinen & Pihlava, 2016, 123.)

Ahosen (2015) tutkimuksessa opettajan empatian osoittamisen merkitys korostui kuitenkin erityisesti tilanteissa, joissa lapsi koki voimakkaita tunteita kuten esimerkiksi surua tai turhautuneisuutta. Kun opettajan olemuksessa korostui empatia ja lämpimyys, hän pystyi lohduttamaan lasta käsittelemällä tunnetta yhdessä tämän kanssa. Keskeis-

tä tällaisissa tilanteissa on, että opettaja hyväksyy oppilaan kokemat tunteet ja pyrkii ymmärtämään niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. (Ahonen, 2015, 119–120.)

Opettaja voi osoittaa empatiaa sanoittamalla tunteita oppilaalle (Kalliala, 2008, 68; Noddings, 2003, 242–243). Tunteiden sanoittaminen merkitsee havaittujen tunteiden ääneen sanoittamista, mikä auttaa oppilasta ymmärtämään omia tunteitaan paremmin (Kuusela & Lintunen, 2010, 120–121; Raczynski & Horne, 2015, 393). Opettajan on tärkeää Raczynskin & Hornen (2015, 393) mukaan esimerkiksi arvata syy oppilaan kokemalle tunteelle. Empatian osoittamisessa korostuu oppilaan aktiivisen kuuntelemisen sekä sanattoman vuorovaikutuksen merkitys (Virtanen, 2013, 211–212).

Sensitiivisyydessä korostuu opettajan kyky tunnistaa oppilaan huolenaiheita (Kalliala, 2009, 78, 318; Leskisenoja, 2016, 114). Opettajan tuki saa oppilaat tuntemaan olonsa arvostetuksi ja välitetyksi. Oppilaat pitävät tärkeänä, että opettajan puoleen voi kääntyä henkilökohtaisissa asioissa, ja tälle voi tarvittaessa uskoutua huolineen ja ajatuksineen. Tämä edellyttää, että opettaja koetaan helposti lähestyttäväksi ja ymmärtäväiseksi. Kun oppilas kokee, että opettaja ymmärtää ja kuuntelee häntä, oppilas jakaa henkilökohtaisia asioitaan opettajalle avoimemmin. (Jeffrey ym., 2013.) Opettajan tarjoama tuki lisää oppilaan turvallisuuden kokemusta ja edistää luottamusta pedagogisessa suhteessa (Saari, 2009, 136).

Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen tehostuu sanattoman vuorovaikutuksen myötä. Opettajan myönteinen äänensävy, katsekontakti sekä myönteiset ilmeet ja eleet kuten esimerkiksi lohduttava kosketus osoittavat lämpimyyttä ja sensitiivisyyttä. (Ahonen, 2015, 118; Kalliala, 2008, 318; Raczynski & Horne, 2015, 389.) Kosketamisessa ja oppilaan lähelle asettumisessa korostuu oppilaantuntemuksen merkitys (Louhela, 2012, 124).

Opettajan tehtävänä on luoda luokkaan turvallinen ilmapiiri (Tahkokallio, 2014, 187). Oppilaan sensitiivinen ja empaattinen kohtaaminen mahdollistaa turvallisen vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä (Leskisenoja, 2016, 169; Louhela, 2012, 96). Tämä edellyttää opettajalta läsnäoloa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ajan järjestämistä yhteiselle jakamiselle (Saloviita, 2014, 32; Raczynski & Horne, 2015, 393). Opettajan pyrkimys läsnäoloon ja kiireettömyyteen vuorovaikutuksessa mahdollistavat sensitiivisyyden tunnistaa oppilaan tarpeita ja tunteita (Kalliala, 2009, 68; Rodgers & Raider-Roth, 2006).

Empatian ja sensitiivisyyden myötä opettaja rakentaa lämmintä pedagogista suhdetta oppilaisiinsa (Jeffrey ym., 2013; Raczynski & Horne, 2015, 389). Sensitiivisyyden avulla opettaja myös tukee oppilaan emotionaalista hyvinvointia (Ahonen, 2015, 187; Kalliala, 2008, 67–68). Opettajan kunnioittava ja hyväksyvä suhtautuminen lisää oppilaan luottamusta opettajaa kohtaan (Saari, 2009, 140). Tässä tutkimuksessa opettajan vuorovaikutuksessa havainnoidaan tilanteita, joissa opettaja osoittaa empatiaa ja sensitiivisyyttä esimerkiksi huomioimalla oppilaan tarpeita ja tunteita, rohkaisemalla oppilasta, sanoittamalla oppilaan tunteita sekä osoittamalla myötätuntoa oppilaalle.

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 2) on koottu luvussa 4.1 esitetyt opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot sekä niiden taustalla vaikuttavat välittävän opettajuuden osa-alueet.

Taulukko 2. Opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen luonnehdintaa välittävän opettajuuden osa-alueilla

OPETTAJAN SANALLINEN VÄLITTÄVÄ VUOROVAIKUTUS	VÄLITTÄVÄ OPETTAJUUS
<p>1. Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ koulun ulkopuolisen elämän huomioiminen ○ koulupäivien muista asioista kuin oppituntien sisällöistä keskusteleminen ○ näkökulman huomioiminen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen ○ sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan ○ pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ○ aito halu ja pyrkimys kuunnella oppilasta ○ kiinnostuneisuus oppilaan kokemusmaailmasta
<p>2. Oppilaan kuunteleminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ aktiivinen kuunteleminen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen ○ sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan ○ pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ○ aito halu ja pyrkimys kuunnella oppilasta <p style="text-align: right;">(Jatkuu)</p>

<p>(Taulukko 2 jatkuu)</p> <p>3. Oppilaan kannustaminen ja kehuminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ kannustaminen ○ kehuminen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen ○ oppilaan mahdollisuuksiin luottaminen ○ sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan
<p>4. Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ tunteiden sanoittaminen ○ rohkaiseminen ○ myötätunnon osoittaminen ○ tarpeiden ja tunteiden huomioiminen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen ○ oppilaan mahdollisuuksiin luottaminen ○ sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan ○ kiinnostuneisuus oppilaan kokemusmaailmasta

Taulukon 2 mukaisia osoituksia välittävästä opettajuudesta pohditaan tutkimustulosten yhteydessä opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä. Kootusti opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä videoaineistossa havainnoidaan *oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimista, aktiivista kuuntelemista, kannustamista ja kehumista sekä empatian ja sensitiivisyyden osoittamista oppilaalle.*

4.2 Opettajan sanaton välittävä vuorovaikutus

Sanaton välittävä vuorovaikutus tukee ja täydentää opettajan sanallista välittävää vuorovaikutusta. Sanaton vuorovaikutus merkitsee keholla viestimistä, jolloin opettajan ja oppilaan välisissä kohtaamisissa korostuu opettajan olemus sekä vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus. Sanattoman vuorovaikutuksen myötä opettaja voi esimerkiksi ilmaista välittämistä, lämpimyyttä ja kunnioitusta oppilasta kohtaan. Vuorovaikutuksessa on tärkeää, että siinä korostuu sekä sanallisen että sanattoman vuorovaikutuksen yhdenmukaisuus. (Ahonen, 2015, 118, 187; Kauppila, 2005, 19–20, 33; Teven & Hanson, 2004; Vogt, 2002.) Tässä tutkielmassa opettajan sanattomassa välittävässä vuorovaikutuksessa tarkastellaan opettajan *tavoitteenmukaista tilan ja äänen käyttämistä, myönteisiä kehoviestejä sekä katseen kohdistamista oppilaaseen.*

4.2.1 Tavoitteenmukainen tilan käyttäminen

Opettajan monipuolinen liikkuminen ja tilankäyttö luokkahuoneessa ovat edellytyksiä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen mahdollistumiselle, ja ne tehostavat opettajan välittävää vuorovaikutusta. Opettajan tavoitteenmukaiseen tilan käyttämiseen vuorovaikutuksessa kuuluu oppilaan lähelle asettuminen sekä monipuolinen liikkuminen luokkatilassa (Dickinson & Neelands, 2006, 48; Neil & Caswell, 2005, 9; Toivanen, Mikkola & Ruismäki, 2012, 2086). Tavoitteenmukaisuudella viitataan tässä tutkielmas-
sa lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseen.

Läheisyys oppilaan kanssa edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta ja tietoisuutta oppilaan tarpeista ja tunteista (Louhela, 2012, 123; Neil & Caswell, 2005, 148). Lisäksi se edellyttää sensitiivisyyttä tulkita, milloin oppilas tarvitsee omaa tilaa (Ahonen, 2015, 109; Louhela, 2012, 96). Oppilaan lähelle asettumisen myötä opettaja voi osoittaa lämpimyyttä, läsnäoloa ja sensitiivisyyttä (Ahonen, 2015, 118; Dickinson & Neelands, 2006, 48; Neil & Caswell, 2005, 9). Läheisyys voi lisätä sekä luottamusta opettajan ja oppilaan välillä (Saari, 2009, 123) että oppilaan turvallisuuden tunnetta vuorovaikutustilanteessa (Louhela, 2012, 123; Mattila, 2011, 27).

Oppilaan viereen asettuminen kuuluu olennaisesti opettajan tavoitteenmukaiseen tilankäyttöön. Tutkimusten mukaan erityisesti kyykistyminen oppilaan vierelle edistää lämmintä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä (esim. Ahonen, 2015, 118–120; Saari, 2009, 123; Vogt, 2002). Tämä osoittaa opettajan ja oppilaan yhdenvertaisuutta sekä opettajan sitoutuneisuutta vuorovaikutustilanteessa. Usein oppilas mieltää opettajan ystävälliseksi ja auttamishaluiseksi, kun tämä kyykistyy hänen vierelleen. (Neil & Caswell, 2005, 147–148.)

Opettajan on tärkeää liikkua luokkatilassa aktiivisesti oppituntien aikana, sillä se mahdollistaa erilaiset kohtaamiset oppilaiden kanssa. Luokassa kiertämällä opettaja voi esimerkiksi huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja keskustella heidän kanssaan, mikä osoittaa opettajan kiinnostuneisuutta oppilaita kohtaan. (Neil & Caswell, 2005, 142.) Liikkumalla luokkatilassa monipuolisesti opettaja voi varmistaa, että jokainen oppilas näkee ja kuulee selkeästi, mitä opettaja viestii sanoillaan, kehoviesteillään ja katseellaan (Dickinson & Neelands, 2006, 48; Toivanen ym., 2012, 2086).

4.2.2 Myönteisten kehoviestien hyödyntäminen

Opettajan sanattomassa välittävässä vuorovaikutuksessa korostuvat opettajan myönteiset kehoviestit, joihin kuuluvat ilmeet, eleet ja kehon asennot. Opettajan myönteiset kehoviestit tehostavat ja täydentävät sanallista vuorovaikutusta. Myönteiset kehoviestit ilmaisevat esimerkiksi opettajan tunteita ja sanallisen viestin merkitystä, ja niitä voi käyttää myös liioitellenkin, jos viestin haluaa välittää tehokkaasti usealle oppilaalle. Opettaja voi tietoisesti käyttää kehoviestejä tehostaakseen vaikutelmaa, jonka hän haluaa itsestään välittää oppilaille. (Dickinson & Neelands, 2009, 49; Kauppila, 2005, 35–36; Teven & Hanson, 2004.) Esimerkiksi innostuneisuus tarttuu herkästi oppilaisiin, kun opettaja hyödyntää vuorovaikutuksessaan myönteisiä kehoviestejä (Dickinson & Neelands, 2009, 49; Leskisenoja, 2016, 166).

Ilmeiden avulla opettaja voi osoittaa oppilaille myönteistä asennoitumistaan ja suhtautumistaan oppilaita kohtaan. Opettajan kasvojen ilmeet kertovat opettajan tavoitteista, tunteista ja mielialasta. Esimerkiksi hymy viestii oppilaille opettajan välittömyydestä ja auttamishalusta. (Kauppila, 2005, 35–36; Leskisenoja, 2016, 166; Neil & Caswell, 2005, 9). Opettajan hyväntuulisuus saa oppilaat kokemaan myönteisiä tunteita, mikä vaikuttaa luokan vuorovaikutusilmapiiriin (Leskisenoja, 2016, 166). Opettajan myötätuntoisten ilmeiden merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, joissa hän lohduttaa ja auttaa oppilasta (Ahonen, 2015, 118; Raczynski & Horne, 2015, 391).

Erilaisten eleiden avulla opettaja voi rakentaa lämmintä pedagogista suhdetta oppilaisiinsa (Neil & Caswell, 2005, 10; Karppinen & Pihlava, 2016, 123; Saloviita, 2014, 32). Esimerkiksi kosketus on sellainen ele, jonka avulla oppilasta voi lohduttaa. Opettaja voi esimerkiksi halata oppilasta tai laittaa käden oppilaan hartialle. (Louhela, 2012, 124; Vogt, 2002.) Lohduttaessa hienovarainen kosketus voi lisätä oppilaan turvallisuuden tunnetta (Kauppila, 2005, 33; Mattila, 2011, 27). Kosketuksen myötä oppilaalle voi osoittaa huolenpitoa ja ymmärrystä sekä halua kuunnella tätä. Opettajan on tärkeää hyödyntää kosketusta sensitiivisesti oppilaan yksilölliset tarpeet ja oppilaan tuntemus huomioiden. Kosketuksen sopivuutta tulee aina arvioida suhteessa kuhunkin oppilaaseen ja tilanteeseen. (Kauppila, 2005, 33; Louhela, 2012, 123–124; Neil & Caswell, 2005, 148.) Kosketuksen merkitys korostuu alakoulussa etenkin alkuopetuksessa, jossa oppilaat ovat nuorempia ja tarvitsevat paljon emotionaalista tukea (Neil & Caswell, 2005, 10, 147; Vogt, 2002).

Myönteisiin kehoviesteihin kuuluu ilmeiden ja eleiden lisäksi opettajan kehon asennot. Niiden avulla opettaja voi korostaa lämmintä kehonkieltään. Esimerkiksi oppilasta kohti nojautumalla tai nyökkäämällä opettaja voi osoittaa aktiivista kuuntelemista. (Kuusela & Lintunen, 2010, 121; Neil & Caswell, 143; Raczynski & Horne, 2015, 391.) Opettajan myönteinen olemus tarttuu herkästi myös oppilaisiin, mikä vaikuttaa miellyttävän vuorovaikutusilmapiirin muodostumiseen (Leskisenoja, 2016, 166).

4.2.3 Tavoitteenmukainen äänen käyttäminen

Opettajan äänenkäyttöön kuuluvat äänen intensiteetti, äänensävy sekä tunneilmaisuus (Dickinson & Neelands, 2006, 49; Neil & Caswell, 2005, 9). Äänenkäytön avulla opettaja voi osoittaa omia mielialojaan, tunteitaan sekä erilaisia merkityksiä (Dickinson & Neelands, 2006, 49; Salovaara & Honkonen, 2011, 83–84), kuten esimerkiksi empatiaa ja lämpimyyttä (Ahonen, 2015, 186; Kauppila, 2005, 107). Tavoitteenmukaisella äänenkäytöllä tarkoitetaan tässä tutkielmassa lämmintä pedagogista suhdetta rakentavaa tapaa käyttää ääntä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa.

Opettajan tavoitteenmukaisessa äänenkäytössä korostuu puheen intensiteetti eli sen tahti ja voimakkuus (Kauppila, 2005, 107; Neil & Caswell, 2005, 9). Esimerkiksi oppilaan aktiivisessa kuuntelemisessa on merkityksellistä, että opettaja antaa oppilaalle tilaa kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan (Neil & Caswell, 2005, 9). Kunnioittavassa vuorovaikutuksessa opettaja puhuu oppilaalle rauhalliseen tahtiin (Leskisenoja, 2016, 186).

Opettajan äänensävy vaikuttaa lämpimään vuorovaikutukseen. Opettajan myönteinen äänensävy voi olla esimerkiksi ystävällinen ja kohtelias (Ahonen, 2015, 109, 118; Leskisenoja, 2016, 110, 166, 186; Neil & Caswell, 146–147). Äänensävyn merkitys korostuu tilanteissa, joissa oppilas kokee voimakkaita tunteita. Kun opettajan äänensävy osoittaa lämpimyyttä ja empatiaa, hän pystyy lohduttamaan oppilasta ja käsittelemään tunteita yhdessä tämän kanssa. (Ahonen, 2015, 186). Lempeä äänensävy osoittaa kiinnostuneisuutta oppilasta kohtaan ja rohkaisee tätä jakamaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Neil & Caswell, 2005, 146–147).

Käyttämällä ääntään monipuolisesti opettaja voi ilmaista ja korostaa tunteitaan kuten iloisuutta ja innostuneisuutta (Dickinson & Neelands, 2006, 49; Leskisenoja, 2016, 166; Neil & Caswell, 2005, 9). Opettajan tapa puhua oppilaalle vaikuttaa keskeisesti lämpimän pedagogisen suhteen rakentumiseen (Leskisenoja, 2016, 186). Tässä tutki-

muksessa opettajan vuorovaikutuksessa havainnoidaan opettajan tavoitteenmukaista äänenkäyttöä esimerkiksi puheen intensiteetin, äänensävyn ja tunneilmaisun osalta.

4.2.4 Katseen kohdistaminen oppilaaseen

Opettajan välittävä vuorovaikutus ilmenee katsekontaktissa oppilaan kanssa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Katseen kohdistaminen oppilaaseen auttaa kohtaamaan oppilaat sekä kahdenkeskisesti että koko oppilasryhmän kanssa. Vuorovaikutuksessa koko oppilasryhmän kanssa on tärkeää, että opettajan katseen kohdistaminen vaihtelee yksittäisistä oppilaista koko ryhmään. (Dickinson & Neelands, 2006, 49.)

Katsekontakti kertoo opettajan suhtautumistavasta (Mattila, 2011, 28). Katseen kohdistamisella oppilaaseen opettaja voi osoittaa esimerkiksi arvostusta, kiinnostuneisuutta sekä avoimuutta (Kauppila, 2006, 35–36; Leskisenoja, 2016, 166; Saari, 2009, 186). Oppilas rakentaa käsitystä itsestään opettajan katseen kautta. Katse voi esimerkiksi kertoa oppilaalle, että hän on pidetty ja tärkeä opettajalle. (Mattila, 2011, 27–28; Saari, 2009, 186.) Opettajan katse viestii oppilaalle myös erilaisia tavoitteita, mielialoja ja tunteita. Katsekontaktin avulla opettaja voi esimerkiksi osoittaa iloisuutta ja innostuneisuutta (Kauppila, 2005, 35; Leskisenoja, 2016, 166).

Opettajan katsekontakti auttaa oppilasta keskittymään sekä kokemaan olonsa hyväksytyksi ja turvallisiksi (Dickins & Neelands, 2006, 49; Mattila, 2011, 27). Kun opettaja katsoo oppilasta silmiin vuorovaikutustilanteessa, tämä viestii opettajan ystävällisyydestä ja sitoutuneisuudesta (Neil & Croswell, 2005, 9; Saari, 2009, 130), mikä lisää luottamusta opettajan ja oppilaan välillä (Saari, 2009, 130).

Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 3) on koottu luvussa 4.2 esitetyt opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot sekä niiden taustalla vaikuttavat välittävän opettajuuden osa-alueet.

Taulukko 3. Opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen luonnehdintaa välittävän opettajuuden osa-alueilla

OPETTAJAN SANATON VÄLITTÄVÄ VUOROVAIKUTUS	VÄLITTÄVÄ OPETTAJUUS
1. Tavoitteenmukainen tilan käyttäminen <ul style="list-style-type: none"> o oppilaan lähelle asettuminen o monipuolinen liikkuminen luokkatilassa 	<ul style="list-style-type: none"> o oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen o sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan o pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa
2. Myönteisten kehoviestien hyödyntäminen <ul style="list-style-type: none"> o ilmeet o eleet o kehon asennot 	<ul style="list-style-type: none"> o oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen o sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan o pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa
3. Tavoitteenmukainen äänen käyttäminen <ul style="list-style-type: none"> o äänensävy o intensiteetti o tunteilmaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> o oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen o sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan o pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa
4. Katseen kohdistaminen oppilaaseen <ul style="list-style-type: none"> o katsekontakti oppilaan kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> o oppilaan yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen o sensitiivisyys ja empaattisuus oppilasta kohtaan o pyrkimys olla läsnä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa

Taulukon 3 mukaisia osoituksia välittävästä opettajuudesta pohditaan tutkimustulosten yhteydessä opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä. Kootusti tässä tutkimuksessa opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen osalta videoaineistossa havainnoidaan opettajan *tavoitteenmukaista tilan- ja äänenkäyttöä, myönteisiä kehoviestejä* sekä *katseen kohdistamista oppilaaseen*.



Kuvio 7. Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot

Luvun 4 lopuksi opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot on koottu yhteenvedoksi kuvioon 7. Yhdessä nämä sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot kietoutuvat opettajan kokonaisvaltaiseksi välittäväksi vuorovaikutukseksi, jota havainnoin tutkimusaineiston videoiduilla oppitunneilla.

5 Draamaopetuksen tavoitteet ja työtavat alakoulussa

Tässä luvussa tarkastelen, mitä draamaopetuksella tarkoitetaan alakoulun ja tämän tutkielman kontekstissa. Tarkastelen erityisesti draamaopetuksen tavoitteita ja työtapoja. Tämän tutkielman toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on tarkastella, millaiset oppitunnin vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä analysoiduilla oppitunneilla. Tutkimusaineistoksi valikoitui kahdeksan videoitua oppituntia, joista puolet ovat draaman oppitunteja. Tutkimusaineiston ymmärtämiseksi koen tarkoituksenmukaiseksi tarkastella draamaopetuksen käsitettä sekä sen tavoitteita ja työtapoja alakoulussa.

Draama kuuluu draamakasvatukseen, joka voidaan määrittää laajemmin opetus- ja tieteenalaksi. Draamassa yhdistyvät erilaiset teatterin, leikin ja kasvatuksen menetelmät. (Heikkinen, 2005, 32; Lehtonen ym., 2016, 558; Toivanen, 2012, 192). Draamaa voidaan pitää alakoulussa sekä taideaineena että opetusmenetelmänä, jota käytetään erilaisten kasvatuksellisten ja sisällöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi eri ikäisten oppilaiden kanssa (Lehtonen ym., 2016, 558; Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, 1170; Toivanen & Pyykkö, 2012, 2290).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa draamaa ei erikseen määritellä omaksi opetettavaksi oppiaineekseen. Sen menetelmiä ja työtapoja kannustetaan kuitenkin käyttämään monipuolisesti ja tavoitteellisesti eri oppiaineiden ja -sisältöjen opettamisessa kaikilla alakoulun vuosiluokilla. Opetussuunnitelmassa draaman nähdään tukevan oppiaineiden vuorovaikutuksellista, kokemuksellista ja toiminnallista luonnetta sekä monipuolistavan erilaisten sisältöjen käsittelemistä. Draamaa kannustetaan hyödyntämään erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisessa. Esimerkiksi alkuopetuksessa draaman menetelmien ja työtapojen käyttämisen nähdään edistävän erityisesti vuorovaikutustaitojen oppimista sekä oppilaan kielellistä tietoisuutta ja ilmaisua. (POPS, 2014, 21, 29–30, 103–107.)

Draaman genreja ovat osallistava, esittävä ja soveltava teatteri. Jako erilaisiin draaman genreihin perustuu tekijän ja katsojan väliseen suhteeseen työskentely- ja esitysprosessissa. *Osallistavassa teatterissa* toimitaan erilaisissa rooleissa kuvitteellista tilannetta, aikaa ja paikkaa hyödyntäen. Oppilasryhmä toimii yhdessä ja jakaa tuotoksiaan sekä ajatuksiaan keskenään ilman ulkopuolista yleisöä. *Esittävässä teatterissa* on selkeä raja tekijöiden ja katsojien välillä, ja oppilaat toteuttavat esityksen yleisölle katsottavaksi. *Soveltavan teatterin* genressä tekijöiden ja katsojien välillä ei ole selkeää rajaa. Si-

nä yhdistyvät sekä esittävä teatteri että yleisöä osallistavat työtavat. (Heikkinen, 2005, 40; Toivanen, 2015, 10.) Tämän tutkielman videoiduilla draamatunneilla opettajat käyttivät osallistavan teatterin työtapoja, sillä opettajat ja oppilaat toimivat oppitunneilla yhdessä ilman ulkopuolista yleisöä.

Draaman työtavat ovat erilaisia toiminnan muotoja, joiden myötä draamallinen kokonaisuus rakentuu. Draamatyöskentelyssä erilaisia työtapoja käytetään vaihtelevasti ja monipuolisesti. (Owens, Barber, Korhonen & Airaksinen, 2010, 15.) Osallistavan teatterin työtavoissa oppilaat toimivat kuvitteellisissa tilanteissa ja rooleissa esimerkiksi eleitä, ääniä ja tilaa eri tavoin hyödyntäen (Heikkinen, 2005, 25). Kuvitteellisissa tilanteissa oppilaat tarkastelevat todellisen elämän erilaisia ilmiöitä ja teemoja draaman keinoin, jolloin työskentelyn sisällöt voidaan valita esimerkiksi tietystä oppiaineesta, kirjallisuudesta tai oppilaiden omasta arkielämästä (Heikkinen, 2005, 40; Owens ym., 2010, 22). Kuvitteellisten tilanteiden ja roolien myötä oppilaat voivat yhdessä tarkastella ja luoda erilaisia merkityksiä omasta itsestään ja elämästään (Heikkinen, 2005, 32–33; Owens ym., 2010, 12; Toivanen & Pyykkö, 2012, 2290; Toivanen, 2010, 79). Tämän tutkielman videoiduilla oppitunneilla hyödynnettiin erityisesti rooleissa toimimisen työtapoja (esim. kuuma tuoli, pysähtynyt kuva ja pantomiimi) sekä muita erilaisia oppilaslähtöisiä draaman työtapoja (esim. improvisaatio ja oppilaan ehdottama piirtämisen työtap).

Osallistavaa teatteria voidaan yksittäisten käytettyjen työtapojen lisäksi toteuttaa prosessidraaman keinoin. Se merkitsee työskentelytapaa, jossa valittua aihetta, kuten esimerkiksi koulukiusaamista käsitellään ennalta suunnitellun käsikirjoituksen ja erilaisten työtapojen kautta (Joronen & Häkämies, 2010, 139). Käsikirjoitus ja työtavat muodostavat yhdessä draamatarinan, jonka avulla voidaan käsitellä oppilaille merkityksellisiä sisältöjä (Owens ym., 2010, 34). Tämän tutkielman videoiduilla draamatunneilla opettajat hyödynsivät prosessidraamaa työskentelyssä oppilaiden kanssa.

Draamassa työskentely on sekä suunniteltua että avointa toimintaa (Laino, 2010, 163). Draaman avoimessa luonteessa korostuu oppilaiden osallisuus ja mahdollisuus tuottaa erilaisia ideoita ja merkityksiä, tehdä itsenäisiä valintoja sekä osallistua draamatyöskentelyn suunnittelemiseen (Dickinson & Neelands, 2006, 31–34; Lehtonen ym., 2016, 562; Owens ym., 2010, 19–20; Toivanen, 2010, 22, 54). Oppilaiden kokemusmaailman huomioiminen tekee draamassa oppimisesta innostavaa ja merkityksellistä, ja sen avulla opituille tiedoille ja taidoille rakentuu henkilökohtaisempi merkitys (Heikkinen, 2005, 28; Joronen & Häkämies, 2010, 154, 157; Toivanen, 2010, 18–19, 54).

Draamatyöskentelyllä pyritään saavuttamaan erilaisia tavoitteita. Niitä voidaan asettaa opettajan toiminnalle, jolloin ne liittyvät opetukseen ja kasvatukseen sekä oppimiseen ja draamatoiminnan muotoon. Draamassa tavoitteita asetetaan myös oppilasryhmälle sekä oppilaille yksilöinä, jolloin tavoitteet suhteutetaan oppilaiden valmiuksien ja tarpeiden mukaan. Etukäteen suunnitellut selkeät, yksinkertaiset ja innostavat tavoitteet tukevat draamatyöskentelyn etenemistä ja onnistumista. Draamassa tavoitteet voivat kuitenkin myös muuttua ja tarkentua oppilasryhmän tarpeiden, toiveiden sekä työskentelyn tarkoituksen mukaan. (Owens ym., 2010, 20, 34–36; Toivanen, 2010, 40, 48.)

Draamassa koko ryhmän keskeinen tavoite on vuorovaikutteisen, myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luominen. Jokaisen osallistujan toiminta, ajatukset ja tunteet vaikuttavat yhdessä luokan ilmapiiriin sekä työskentelyn etenemiseen. Turvallinen ja salliva ilmapiiri kannustaa oppilaita luottamaan toisiinsa, kokeilemaan erilaisia ratkaisuja sekä jakamaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. (Toivanen, 2010, 13, 40; Toivanen ym., 2013, 1168, 1170; Owens ym., 2010, 13.) Draamassa oppilaiden tärkeitä tavoitteita ovat itsetuntemuksen ja -luottamuksen lisääntyminen sekä sosio-emotionaalisten taitojen kehittyminen muiden oppilaiden kanssa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimisessa (Heikkinen, 2005, 28; Toivanen, 2010, 13–15, 18–19). Draaman monipuoliset työtavat tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia käyttää mielikuvitustaan sekä ilmaista omia ajatuksiaan ja tunteitaan kokonaisvaltaisesti niin omana itsenään kuin erilaisissa rooleisakin (POPS, 2014, 30, 100; Toivanen, 2010, 15).

Monipuolinen työskentely draamassa tukee oppilaiden vuorovaikutteista, toiminnallista, oppilaslähtöistä sekä kokemuksellista oppimista (Aitken, Fraser & Price, 2007, 3; Joronen & Häkämies, 2010, 154; Owens ym., 2010, 36; Toivanen ym. 2013, 1168, 1170). Tutkimusten mukaan draama kehittää oppilaiden sosio-emotionaalisia taitoja kuten vuorovaikutus- ja empatiataitoja. Draama esimerkiksi auttaa oppilaita tunnistamaan ja huomioimaan sekä omia että muiden tunteita (Joronen & Häkämies, 2010, 154, 157; Laino, 2010, 161; Toivanen, 2002, 193). Aikaisempien tutkimusten mukaan on myös havaittu, että draamaopetuksella on myönteisiä vaikutuksia luokan ryhmäytymiseen ja oppilaiden vertaissuhteisiin (Joronen & Häkämies, 2010, 155; Pyykkö, Toivanen & Ruismäki, 2012). Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta draama parantaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, sillä draaman myötä he toimivat yhdessä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja oppivat tuntemaan toisiaan henkilökohtaisemmin (Aitken ym., 2007, 7–8; Joronen & Häkämies, 2010, 155; Toivanen, Rantala & Ruismäki, 2009).

Tässä tutkielmassa tutkimusaineisto koostuu kahdeksasta videoidusta oppitunnista. Niistä puolet ovat äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan sekä ympäristöopin oppitunteja. Loput oppitunnit ovat draaman oppitunteja, joilla opettajat hyödyntävät erityisesti prosessidraamaa sekä erilaisia oppilaslähtöisiä työtapoja. Videoidut draaman oppitunnit tarjoavat mahdollisuuden analysoida opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä monipuolisesti, sillä draama mahdollistaa kokonaisvaltaisen kohtaamisen opettajan ja oppilaan välillä sekä puheen että toiminnan tasolla (Toivanen, 2015, 17). Tässä tutkielmassa analysoidaan myös oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen mahdollista yhtyettä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemiseen. Draamatyöskentelyn vuorovaikutteisen ja oppilaslähtöisen luonteen vuoksi onkin mahdollista, että draaman työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä.

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaista opettajan välittävää vuorovaikutusta tutkimusaineiston oppitunneilla ilmenee. Tutkimuksella pyritään kuvailemaan mahdollisimman monipuolisesti, miten opettajan välittäminen oppilaita kohtaan näyttäytyy sanallisesti ja sanattomasti opettajan vuorovaikutuksessa oppituntien aikana. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset oppituntien vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä.

Tutkimustehtävien tarkastelemisen apuvälineenä toimii tätä tapaustutkimusta varten kehitetty analyysimalli opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen havainnoimiseksi. Opettajan välittävän vuorovaikutuksen kuvailemisen lisäksi tässä tutkimuksessa pyritään analysoimaan, miten analyysimalli soveltuu opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tarkastelemiseen. Analyysimallin soveltuvuutta pohditaan tutkimusprosessin aikana tehtyjen havaintojen pohjalta sekä suhteessa tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuskysymyksiksi tälle tutkimukselle täsmentyivät:

- 1) Millaista opettajan välittävää vuorovaikutusta analysoiduilla alkuopetuksen oppitunneilla ilmenee?
- 2) Millaiset oppituntien vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä analysoiduilla alkuopetuksen oppitunneilla?
- 3) Miten tutkimusta varten kehitetty analyysimalli soveltuu videoaineistossa ilmenevän opettajan välittävän vuorovaikutuksen tarkastelemiseen?

Kahta ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastellaan tutkimusta varten kootun analyysimallin avulla. Tutkimuskysymyksiin vastaamisen yhteydessä tutkimustuloksia pohditaan suhteessa tutkielman teoreettiseen viitekehykseen välittävästä vuorovaikutuksesta sekä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen merkityksestä. Aikaisempien tutkimusten perusteella pidän opettajan vuorovaikutusta erityisen merkittävänä tekijänä henkilökohtaisen ja emotionaalisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisessa. Uskon, että opettaja voi omalla välittävällä vuorovaikutuksellaan vaikuttaa keskeisesti pedagogisen suhteen lämpimyyteen.

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkielmani tutkimusprosessin etenemistä ja sen aikana tehtyjä valintoja. Ensin määrittelen, mitä tutkimukseni lähestymistavalla, laadullisella tutkimuksella, tarkoitetaan. Seuraavaksi esittelen tutkimusasetelmaani, tapaustutkimusta, ja kerron tutkielmassani käytetystä videohavainnoinnin tutkimusmenetelmästä. Näiden kuvaamisen jälkeen raportoin tutkielmani analyysiä, joka on toteutettu teoriaohjaavalla ja aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimustulosten esittämisen jälkeen pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja etiikkaa.

Tämä tutkimus on toteutettu osana KEHU-tutkimushanketta, jota rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Tutkimushanketta johtaa Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan dosentti Tapio Toivanen. KEHU-tutkimushankkeen tavoitteena on tutkia ja kehittää opettajien vuorovaikutustaitoja sekä kykyä rakentaa ja ylläpitää myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä. KEHU-hankkeeseen kuuluu opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen kehitetty koulutuskokonaisuus, jonka tavoitteena on tukea opettajien ammatillista vuorovaikutusosaamista. Keväällä 2018 tutkimushanketta varten kerättiin useasta oppitunnista koostuva videoaineisto (50 oppituntia). Tätä videoaineistoa käyttävät sekä tutkimushankkeeseen osallistuvat väitöskirjan tekijät (50 oppituntia) että pro gradu -tutkielmaa tekevät opiskelijat, jotka käyttävät koko videoaineistosta valittua pienempää osaa (20 oppituntia). Tämän pro gradu -tutkielman tapaustutkimuksen aineistoksi rajautui kahdeksan oppituntia valmiista videoaineistosta.

7.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan laadullinen tutkimus. Tämä lähestymistapa on luonteeltaan empiirinen, jolloin tutkimus perustuu tutkimuskohteen havainnoimiseen eri tavoin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tekemällä siitä erilaisia tulkintoja ja liittämällä siihen erilaisia merkityksiä. Jotta tutkittavaa ilmiötä voitaisiin kuvata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti, ilmiötä pyritään tarkastelemaan sen luonnollisessa ympäristössä. (Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi, 2009, 161, 164; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 26–28, 98.) Tässä tutkimuksessa opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tarkastellaan tutkittavien opettajien pitämillä oppitunneilla heidän luokahuoneissaan. Videoitujen oppituntien avulla opettajien välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä voidaan tarkastella alakoulun luonnollisessa vuorovaikutusympäristössä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavasta ilmiöstä ei pyritä tekemään yleistettäviä tilastollisia päätelmiä, vaan tutkimuksen tavoitteena voi olla esimerkiksi ilmiön kartoittaminen, selittäminen tai kuvaileminen (Hirsjärvi ym., 2009, 182; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Tutkimustani voidaan luonnehtia kartoittavaksi ja kuvailevaksi, sillä tarkastelen opettajien välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä oppituntien ja niiden erilaisten vaiheiden aikana. Kuvailen opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä muun muassa erilaisten aineiston otteiden avulla (ks. Atkins & Wallace, 2016, 211–212; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27–28, 105). Tutkimustulosten avulla pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä oppitunneilla mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Pyrin myös tekemään erilaisia tulkintoja havaintojeni pohjalta. Lisäksi pohdin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen merkitystä suhteessa tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen ja aikaisempiin tutkimuksiin. (ks. Hirsjärvi ym., 2009, 138, 182.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnän laadullisen lähestymistavan lisäksi määrällistä lähestymistapaa. Pyrin täydentämään tutkimustulosten laadullista tarkastelemista sekä ymmärtämään opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä laajemmin. (ks. Eriksson & Koistinen, 2014, 9–10; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 72, 78–80, 119–121.) Hirsjärven ym. (2009, 137) mukaan tutkimusaineistosta voidaan esimerkiksi laskea erilaisten tapahtumien ilmenemisen lukumääriä ja vertailla niitä keskenään. Hyödynnän tutkimuksessa määrällistä lähestymistapaa laskemalla aineistossa ilmenevien episodien ja evidenssien lukumääriä. Tässä tutkimuksessa episodit merkitsevät opettajien ja oppilaiden välisiä erilaisia vuorovaikutustilanteita, joissa opettajan välittävää vuorovaikutusta ilmenee. Evidenssit puolestaan merkitsevät havaittavia osoituksia opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä analysoiduilla oppitunneilla. Hyödynnän määrällisten tutkimustulosten esittelemisessä erilaisia taulukoita, joiden avulla pyrin saamaan tutkimustulokseni kuvattavampaan muotoon. (ks. Atkins & Wallace, 2016, 21–22; Eriksson & Koistinen, 2014, 30; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105, 122.)

7.2 Tapaustutkimus

Tutkimukseni asetelmaa voidaan luonnehtia tapaustutkimukseksi. Tällaisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat erilaiset tapaukset, jotka ovat suhteessa toisiinsa ja muodostavat tarkasteltavan kokonaisuuden. Tapauksia tarkastelemalla tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. (Eriksson & Koistinen, 2014, 4–7.) Tässä tutkimuksessa tutkittavana ilmiönä on opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen oppitunneilla vuorovaikutustilanteissa op-

pilaiden kanssa. Tutkimusaineiston muodostavat neljän luokanopettajan pitämät oppitunnit (N=8), joiden myötä tarkastelen tutkimaani ilmiötä. Yksittäiset oppitunnit muodostavat tämän tutkimuksen tapausjoukon.

Tapaustutkimusta hyödynnetään moninaisesti useilla eri tieteenaloilla. Tapaustutkimuksessa voidaan hyödyntää sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa ja sille voidaan asettaa erilaisia tavoitteita tutkimusongelman mukaan. Tutkijat hyödyntävät tapaustutkimuksessa myös erilaisia tutkimusmenetelmiä. (Eriksson & Koistinen, 2014, 2, 4–5.) Tapaustutkimus soveltuu Atkinsin & Wallacen (2016, 108) mukaan hyvin kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä se mahdollistaa erilaisten ilmiöiden tarkastelemisen niiden luonnollisessa ympäristössä kuten esimerkiksi luokahuoneessa. Tapaustutkimus mahdollistaa myös esimerkiksi opettajien erilaisten toimintatapojen ja vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisen tarkastelemisen (Atkins & Wallace, 2016, 108; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 23).

Erikssonin ja Koistisen (2014, 6, 26) mukaan tapausten valitseminen ja rajausten perusteleminen ovat merkittäviä tutkimusprosessin vaiheita. Heidän mukaansa tapausten valitsemiseen voivat vaikuttaa useat käytännölliset tekijät tutkimuksen tavoitteiden lisäksi. Esimerkiksi erilaiset resurssit, tapausten saatavuus ja tutkijan kiinnostuksen kohteet voivat vaikuttaa tapausten valintaan. (Eriksson & Koistinen, 2014, 6, 26; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 144; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 97.) Tämän tutkimuksen videoaineisto, johon tutkimusluvut myönnettiin, koostui yhteensä 20:stä oppitunnista. Nämä oppitunnit sisälsivät viiden opettajan pitämiä, 45:n minuutin kestoisia videoituja oppitunteja: kolme draamatuntia sekä yhden tietyn opetettavan aineen oppitunnin (äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka sekä ympäristöoppi). Viiden opettajan pitämistä oppitunneista valitsin tarkasteltavaksi neljän opettajan oppitunnit (N=8). Valitsin näiltä opettajilta sekä yhden draamatunnin että yhden tietyn opetettavan aineen oppitunnin tutkimusaineistokseni.

KEHU-hankkeen videoaineisto kerättiin keväällä 2018 eri kouluista Etelä-Suomesta. Tämän tutkimuksen aineiston neljän luokanopettajan 1. ja 2. luokilla oli yhteensä 80 oppilasta eli keskimäärin 20 oppilasta jokaisella luokalla. Kolme ensimmäisen luokka-asteen opettajaa olivat opettaneet oppilaitaan näiden alakoulun aloituksesta asti. Toisen luokka-asteen opettaja oli opettanut oppilaitaan toisen luokan syyslukukauden alusta alkaen. Kaikki neljä luokanopettajaa opettivat omaa luokkaansa. Kahdella opettajalla oli työkokemusta pätevänä opettajana enemmän (10–11 vuotta) kuin kahdella

muulla tutkittavalla opettajalla (1–2 vuotta). Jokainen heistä oli perehtynyt draamaopetukseen opiskelemalla vähintään draamakasvatuksen perusopinnot (25 opintopistettä).

Tutkimukseen osallistuneet opettajat, heidän luokkansa oppilaat sekä oppilaiden huoltajat saivat tietoa tutkimuksesta ennen sen toteuttamista. He saivat mahdollisuuden valita, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Lisäksi he olivat tietoisia mahdollisuudesta kieltäytyä tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuneet antoivat kirjallisesti tutkimusluvan valmiin videoaineiston havainnointiin. Myös oppilaiden huoltajat, koulut ja kunnat antoivat luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

Tutkittaviksi opettajiksi rajautuivat valmiista aineistosta ne neljä opettajaa, jotka opettivat 1. ja 2. luokka-asteita (Taulukko 4). Tutkimusten mukaan lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen merkitys korostuu erityisesti alakoulun ensimmäisillä luokka-asteilla (esim. Hamre & Pianta, 2001; Muhonen ym., 2016; Pakarinen ym., 2017). Tämän vuoksi minua kiinnosti erityisesti tarkastella, millaista opettajan välittävää vuorovaikutusta alkuopetuksen oppitunneilla ilmenee. Seuraavasta taulukosta (Taulukko 4) on nähtävissä tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat sekä heidän luokka-asteensa.

Taulukko 4. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ja luokka-asteet

	Luokka-aste
Opettaja A	2.
Opettaja B	1.
Opettaja C	1.
Opettaja D	1.

Tämän tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä on tarkastella, millaiset oppitunnin erilaiset vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Tämän tutkimuskysymyksen ohjaamana tapausjoukkoon valikoituivat kahdenlaiset oppitunnit. Valitsin jokaiselta opettajalta analysoitavaksi sekä draaman että opetettavan aineen oppitunnin, jotta voisin tarkastella mahdollisimman erilaisia oppituntien vaiheita ja työtapoja sekä vertailla niitä keskenään. KEHU-tutkimushankkeen väitöskirjatutkijat Anu Pyykkö sekä Miia Kaasinen olivat koonneet jokaisen videoidun draamatunnin toiminta-ajan osuuden suhteutettuna koko oppitunnin keston (henkilökohtainen tiedonanto, 2.5.2019). Mahdollisimman monipuolisen draaman työtapojen tarkastelemisen tueksi valitsin kultakin opettajalta sen draamatunnin, jossa erilaisiin työtapoihin

käytettyä toiminta-aikaa oli eniten. Tämän tavoitteena oli mahdollistaa erilaisten työtapojen tarkasteleminen. Seuraavaan taulukkoon 5 on koottu opettajien pitämät oppitunnit videoaineistossa. Oppitunti 1 merkitsee tietyn opetettavan oppiaineen oppituntia, ja oppitunti 2 merkitsee draamatuntia.

Taulukko 5. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien oppitunnit

	Oppitunti 1	Oppitunti 2
Opettaja A	Äidinkieli ja kirjallisuus	Draama
Opettaja B	Äidinkieli ja kirjallisuus	Draama
Opettaja C	Ympäristöoppi	Draama
Opettaja D	Matematiikka	Draama

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella yksityiskohtaisesti kahdeksaa valikoitua oppituntia ja analysoida kokonaisvaltaisesti niissä ilmenevää neljän luokanopettajan välittävää vuorovaikutusta. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen mahdollista yhteyttä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemiseen. Laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti tapaustutkimuksessa tällainen pieni aineiston koko mahdollistaa tapausten yksityiskohtaisen vertailemisen keskenään (Atkins & Wallace, 2016, 108, 222; Eriksson & Koistinen, 2014, 37–38; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 97–98). Tämän tutkimuksen tapauksia eli kahdeksaa oppituntia verrataan toisiinsa, ja näin neljän opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisessä pyritään etsimään yhteneväisyyksiä (ks. Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 139–141).

Tapaustutkimuksessa tapauksia tarkastellaan ainutkertaisena kokonaisuutena, jolloin tutkimustuloksia ei pyritä yleistämään. Tavoitteena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, kuvaileminen ja tarkasteleminen osana laajempaa kontekstia. (Atkins & Wallace, 2016, 108, 111; Eriksson & Koistinen, 2014, 11, 37–38; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 3.) Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa ja kuvailla opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimukseni tavoitteena ei ole yleistää opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. On kuitenkin huomionarvoista, että aineiston opettajien välittävä vuorovaikutus voi ilmetä samankaltaisena myös muiden opettajien kohdalla eri kouluissa ja luokka-asteilla (ks. Atkins & Wallace, 2016, 112; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 145). Tämän myötä tutkimukseni voi tarjota näkökulmia opettajan välittävästä vuorovaikutuksesta laajemminkin ja syventää aikaisempaa tutkimustietoa välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä ja sen merkityksestä.

7.3 Videohavainnointi

Tämän tutkimuksen menetelmänä toimi videoaineiston havainnointi. Tutkimusmenetelmä merkitsee tutkimusaineiston hankinnan ja analyysin metodologiaa (Atkins & Wallace, 2016, 24). Laadullisessa tutkimuksessa sekä tapaustutkimuksessa havainnointi on yksi tyypillisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Eriksson & Koistinen, 2014, 30; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83). Videointia käytetään yleisesti havainnoinnin apuvälineenä, jolloin videoaineistosta voidaan tarkastella tutkimuskohteen ilmenemistä (Erickson, 2007, 153; Vienola, 2005, 74). Tässä tutkimuksessa videoaineisto koostuu kahdeksasta kuvastusta oppitunnista, joiden myötä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tarkastellaan oppitunneilla.

Vaikka videohavainnointi on työläs tutkimusmenetelmä, sen käyttämiseen liittyy useita mahdollisuuksia (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 144; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93–94). Videohavainnointi soveltuu hyvin kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan havainnoida kaikenikäisiä oppilaita. Videohavainnointia apuna käyttäen vuorovaikutusta ja siihen liittyviä prosesseja voidaan tarkastella monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. (Goldman & McDermott, 2006, 101–102, 110; Miller & Zhou, 2006, 329–330; Tochon, 2006, 53–54). Videohavainnointi mahdollistaa tilanteiden katsomisen myös uudelleen, jolloin sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta kuten ilmeitä ja eleitä sekä niiden muutoksia voidaan tarkastella perusteellisesti (Vienola, 2005, 76–78). Tässä tutkimuksessa videohavainnointi mahdollisti välittävän vuorovaikutuksen tarkastelemisen opettajille luonnollisessa vuorovaikutus- ja luokkahuoneympäristössä (ks. Erickson, 2006, 145–146; Miller & Zhou, 329–330, 332; Vienola, 2005, 76–78).

Tämän tutkimuksen videoaineisto on valmis aineisto, joka koostuu yhteensä 20:stä kuvastusta oppitunnista. Näistä kahdeksan valikoituivat havainnoitaviksi ja analysoitaviksi. Hirsjärven ym. (2009, 186) mukaan tällaista valmista aineistoa voidaan kutsua sekundaariaineistoksi. Valmiin aineiston käyttäminen on perusteltua, mikäli sen käyttö on tarkoituksenmukaista ja taloudellista. Lisäksi valmiin aineiston hyödyntäminen on kannattavaa erityisesti erilaisissa tutkimushankkeissa. (Hirsjärvi ym., 2009, 186.) Tässä tutkimuksessa valmista aineistoa hyödynnetään osana KEHU-tutkimushanketta. Valmiin videoaineiston on kerännyt KEHU-tutkimushankkeen väitöskirjatutkija, joka on tieteellisesti perehtynyt vuorovaikutuksen ilmiöihin. Vienolan (2004, 72) mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa aineiston kerääjäksi soveltuukin erityisesti sellainen henkilö, joka on perehtynyt tutkittavaan ilmiöön monipuolisesti.

Havainnointimuodon valitsemiseen vaikuttaa tutkijan rooli. Näitä havainnointimuotoja ovat piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista sekä osallistuva ja osallistava havainnointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–95.) Hyödyntämällä valmista aineistoa havainnoin videoaineistoa ulkopuolisena tutkijana ilman oppitunneille osallistumista. Tähän kuuluu se, että tutkittavilta on saatu lupa tutkielman tekemiseen. Lisäksi he ovat tietoisia omasta osallisuudestaan tutkielmaan. (ks. Tochon, 2006, 54; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–95.) Tämän tutkimuksen aineiston kerännyt KEHU-hankkeen väitöskirjatutkija on ollut aktiivisesti läsnä videoiduilla oppitunneilla osallistuvana havainnoijana ja tutkijana. Aineistonkeruun aikana hän ei kuitenkaan ole osallistunut opettajien ja oppilaiden yhteiseen toimintaan. Tämän myötä voidaan ajatella, ettei tutkijalla ole ollut vaikutusta tämän tutkimuksen tuloksiin. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–95.)

Valmista aineistoa käyttäessä sen soveltumista on tärkeää pohtia suhteessa omaan tutkimusongelmaan ja luotettavuuteen, jolloin aineistoa tulee tarkastella kriittisesti (Hirsjärvi ym., 2009, 186, 190). Tässä tutkimuksessa valmiin aineiston nähdään mahdollistavan tutkimuskysymyksiin vastaamisen. Videoaineisto tarjoaa mahdollisuuden tarkastella opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä opetettavien oppiaineiden sekä draaman oppitunneilla yksityiskohtaisesti (ks. Heath, Hindmarsh & Luff, 2010, 5–6). Siksi tässä tutkimuksessa voidaan tarkastella toista tutkimuskysymystä siitä, millaiset oppituntien vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Videohavainnoinnin luotettavuutta ja eettisyyttä pohdin tarkemmin luvussa 9.

7.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan hyödyntää useita erilaisia analyysimenetelmiä (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 137). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston analyysimenetelmän valitsemista (Eriksson & Koistinen, 2014, 33–34; Vienola, 2005, 77–78). Tämän tutkimuksen aineiston analyysissä hyödynnän kahta eri muotoa, joita ovat teoriaohjaava sekä aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksessa opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tarkastellaan videoaineistossa sekä teoreettisen viitekehyksen ohjaamana että aineistosta nousevien havaintojen pohjalta. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 111.)

7.4.1 Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa videoaineistoa analysoidaan sisällönanalyysiä hyödyntämällä. Se voidaan nähdä tyypillisenä analyysimenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa, sillä se

soveltuu monenlaisten tutkimustehtävien tarkastelemiseen. Sisällönanalyysi soveltuu erityisesti strukturoimattoman aineiston kuten videoaineiston systemaattiseen havainnoimiseen. Sisällönanalyysillä tutkittavasta ilmiöstä pyritään tuottamaan selkeä ja tiivis yleisluontoinen kuvaus. Lisäksi sitä pyritään tulkitsemaan eri tavoin ja näin muodostamaan erilaisia merkityksiä ilmiöstä. Sisällönanalyysissä voidaan hyödyntää sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa, jotka täydentävät toisiaan analyysin eri vaiheissa. (Eriksson & Koistinen, 2014, 33; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 139; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103, 117, 121–122.) Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kumpaakin lähestymistapaa.

Aineiston analyysi aloitetaan jäsentämällä aineistoa esimerkiksi litteroimalla, koodaamalla ja kvantifioimalla. Nämä analyysin vaiheet toimivat tutkittavan ilmiön kuvailemisen apuna. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. (Eriksson & Koistinen, 2014, 33; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103–105, 117.) Tutkimuksessa aineistona toimivat oppitunnit ja niissä ilmenevät erilaiset opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutusepisodit. Näissä episodeissa ilmenee evidenssejä opettajan välittävästä vuorovaikutuksesta. Litteroin nämä vuorovaikutusepisodit ja koodasin niissä ilmenevät välittävän vuorovaikutuksen evidenssit tätä tutkimusta varten kootun analyysimallin mukaisesti. Lisäksi hyödynsin aineiston kvantifiointia, jonka avulla laskin välittävän vuorovaikutuksen episodien ja evidenssien lukumääriä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 135). Luokittelin myös oppituntien erilaisia vaiheita ja työtapoja sen mukaisesti, miten opettajan välittävä vuorovaikutus niissä ilmenee.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysissä havainnoitavaa aineistoa voidaan tarkastella joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Nämä muodot eroavat toisistaan aineiston hankinnassa, analyysissä sekä raportoinnissa sen perusteella, miten teoria ohjaa näitä vaiheita. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkittavaa ilmiötä kuvataan aineistosta tehtyjen havaintojen myötä ilman, että aikaisempi teoria ohjaa havainnointia ja analyysiä. Tällöin tutkimusaineistosta tehdyt havainnot muodostavat uuden teoreettisen kokonaisuuden. Teorialähtöisessä analyysissä aineistoa havainnoidaan ja analysoidaan tietyn valmiin teoreettisen viitekehyksen avulla. Teoriaohjaava analyysi voidaan puolestaan nähdä aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimuotona. Siinä teoreettinen viitekehys toimii havainnoinnin ja analyysin apuna, jolloin aikaisempi teoria ja aineistolähtöisyys pyritään yhdistämään uudeksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108–112.)

Tämän tutkimuksen aineistoa havainnoitiin ja analysoitiin sekä teoriaohjaavasti että aineistolähtöisesti. Tutkimusprosessin edetessä näitä hyödynnettiin erikseen ja rinnakkain. Lähestyin aineiston havainnointia ja analyysiä ensin teoriaohjaavasti, jolloin hyödynsin analyysimallia opettajan sanallisen ja sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä (Liitteet 2 ja 3). Analyysimalli määritteli teoriaohjaavasti, mitä havainnoin aineistossa. Videoaineistoa havainnoitiin teoreettisesti teemoiteltujen käsitteiden kuten esimerkiksi oppilaan aktiivisen kuuntelemisen sekä empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen myötä. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133.)

Tutkimukseni aineistolähtöisyyttä edustaa se, ettei sen taustalla ole valmista teoriaa. Olen koonnut tämän tutkimuksen analyysimallin hyödyntämällä useita teorioita sekä aikaisempia tutkimuksia opettajan välittävästä vuorovaikutuksesta sekä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisesta. Tutkimukseni aineistolähtöisyyttä luonnehtii myös analyysimalliin lisäämäni tarkastelun kohteet siitä, millaisten oppituntien vaiheiden ja työtapojen aikana opettajan välittävä vuorovaikutus ilmenee. Aineiston analyysin loppuvaiheessa luokittelin nämä oppituntien vaiheet ja työtavat aineistolähtöisesti uusiksi kategorioiksi. Aineistolähtöisyyttä kuvastavat myös analyysimalliini lisäämäni kohdat siitä, kauanko vuorovaikutusepisodit kestävät. Lisäksi analysoin aineistolähtöisesti, kenen aloitteesta episodit alkavat ja keihin opettajan välittävä vuorovaikutus niissä kohdistuu.

7.4.2 Videoaineiston havainnointi ja analysointi

Aloitin tutkimusaineistoon tutustumisen esikatselemalla kahdeksan videoitua oppituntia. Kävin oppitunnit läpi järjestyksessä siten, että katsoin yhdeltä opettajalta sekä opetetavan aineen että draaman videoidun oppitunnin ennen seuraavan opettajan oppituntien katsomista. Pyrin tutustumaan videoaineistoon ilman, että annoin ennakkokäsitysteni vaikuttaa havainnoimiseen. Tämän myötä pyrin saamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan aineistosta sekä siinä ilmenevistä vuorovaikutustilanteista. (ks. Goldman & McDermott, 2006, 101–102.) Kun katsoin videoituja oppitunteja, kirjasin yleisiä havaintoja oppituntien kulusta sekä erilaisista vuorovaikutustilanteista opettajan ja oppilaiden välillä (ks. Erickson, 2007, 148–149; Heath ym., 2010, 62–64). Aineistoksi valikoituneet oppitunnit oli videoitu neljällä videokameralla, jotka oli sijoitettu eri puolille luokkahuonetta. Koska tarkasteluni kohteena oli opettajan sanallisen ja sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen, vaihdoin tarkastelua eri videokameroista sen perusteella, mistä opettaja ja hänen vuorovaikutustilanteensa oppilaiden kanssa olivat parhaiten nähtävissä.

Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen koodaaminen tutkimusta varten kootun analyysimallin avulla

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys sekä analyysimalli määrittivät, mitä havainnoin videoaineistosta. Tunnistin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen oppitunneilta luontevasti, sillä olin perehtynyt opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä sekä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamista koskeviin aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin perusteellisesti. Lisäksi olin tarkastellut kokoamaani analyysimallia ja sen toimivuutta huolellisesti ennen videoaineiston varsinaista havainnoimista. Olimme harjoitelleet videohavainnointia ja vuorovaikutuksen tarkastelemista erilaisten analyysimallien avulla yhdessä muiden KEHU-hankkeen pro gradu -tutkielmien tekijöiden kanssa Tapio Toivasen johdolla. Havainnoin ja koodasin tämän tutkimuksen videoaineiston kaksi ensimmäistä oppituntia yhdessä toisen KEHU-hankkeen pro gradu -tutkielman tekijän Cia Rädyn kanssa. Tällä pyrin varmistamaan kokoamani analyysimallin toimivuutta sekä vahvistamaan havaintojeni luotettavuutta (ks. Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 144; Vienola, 2005, 75).

Varsinaisessa analyysivaiheessa videoaineistoa ei tutkimusasiantuntijoiden mukaan kannata tarkastella yhtenä laajana kokonaisuutena, vaan se on tarkoituksellista jakaa lyhyempiin osiin (Engle, Conant & Greeno, 2007, 244; Heath ym., 2010, 62–63). Kun olin saanut yleiskuvan aineistosta, pyrin toisen katselukerran aikana etsimään videoidulta oppitunnilta ne opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutustilanteet, joissa opettajan välittävää vuorovaikutusta ilmeni. Tämän vaiheen apuna hyödynsin tämän tutkimuksen analyysimallia. Olin tulostanut kaksi erillistä analyysimallin lomaketta yhtä videoitua oppituntia kohden: yhden sanallisesta ja yhden sanattomasta opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä. Vienolan (2005, 75–76) mukaan tällaisten havainnointilomakkeiden käyttäminen auttaa videoaineiston systemaattisessa analysoimisessa. Videoitujen oppituntien katsomisen aikana täydensin lomakkeita kirjaamalla niihin merkintöjä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä. Analyysimallin lomakkeessa opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot jakautuivat neljään osa-alueeseen sekä esimerkkeihin näiden havainnoitavista evidensseistä:

1. *Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen* (esim. koulun ulkopuolisesta elämästä tai koulupäivän muista kuin oppituntien sisällöistä keskusteleminen sekä oppilaan näkökulman kuten idean tai ehdotuksen huomioiminen)
2. *Oppilaan aktiivinen kuunteleminen* (esim. lisäkysymysten esittäminen)

3. *Oppilaan kannustaminen ja kehuminen* (esim. oppilasryhmän kehuminen)
4. *Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle* (esim. tunteiden sanoittaminen, oppilaan rohkaiseminen ja tarpeen huomioiminen sekä myötätunnon osoittaminen oppilaalle)

Kirjasin analyysimallin lomakkeeseen (Liite 2) merkintöjä sen mukaan, miten havaitsin aineistossa analyysimallin osa-alueiden 1–4 mukaisia evidenssejä opettajan sanallisen välittävstä vuorovaikutuksesta. Yhden episodin aikana opettajan vuorovaikutuksessa saattoi ilmetä kerralla evidenssejä useammasta sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodosta (1–4).

Kun olin merkinnyt lomakkeeseen episodissa ilmenevät evidenssit opettajan sanallisen välittävstä vuorovaikutuksesta, tarkastelin opettajan sanatonta välittävää vuorovaikutusta. Analyysimallin lomakkeessa opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot jakautuivat neljään osa-alueeseen sekä esimerkkeihin näiden havainnoitavista evidensseistä:

1. *Tavoitteenmukainen tilan käyttäminen* (esim. oppilaan lähelle asettuminen sekä monipuolinen liikkuminen luokkatilassa)
2. *Myönteisten kehoviestien hyödyntäminen* (esim. myönteiset ilmeet, eleet ja kehon asennot)
3. *Tavoitteenmukainen äänen käyttäminen* (esim. myönteinen äänensävy, tunteilmaisuus ja intensiteetti)
4. *Katseen kohdistaminen oppilaaseen* (katsekontakti oppilaan kanssa)

Voidakseni kuvailla sanallisen ja sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja tarkasti, koin tarkoituksenmukaiseksi pysäyttää videotallenteen katsomisen havaintojeni kirjaamisen ajaksi. Tarvittaessa katsoin episodeja myös uudelleen yksityiskohtaisemmin. (ks. Erickson, 2006, 148–149.) Tässä vaiheessa en vielä litteroinut opettajan ja oppilaan välisiä episodeja. Merkitsin kuitenkin mahdollisimman tarkkoja kuvauksia analyysimallin lomakkeisiin opettajan sanallisen ja sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä (Liitteet 2 ja 3).

Saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä merkitsin analyysimallin lomakkeisiin (Liitteet 2 ja 3) jokaisen episodin keston sekä miltä kameralta episodi oli havaittavissa (esim. 1. kamera, 4:12–8:45). Lisäksi merkitsin, keihin opettajan välittävä vuorovaikutus episodissa kohdistui

(esim. R eli koko ryhmä) sekä kenen aloitteesta episodi alkoi (esim. opettajan aloite). Vastatakseni toiseen tutkimuskysymykseeni oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen mahdollisesta yhteydestä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemiseen merkitsin myös, minkä oppitunnin vaiheen tai työtavan aikana välittävän vuorovaikutuksen episodi ilmeni (esim. opettajan ja oppilaiden välinen yhteinen keskustelu).

Opettajan välittävän vuorovaikutuksen analysoinnin rajaaminen

Englen ym. (2007, 244) mukaan videoaineiston havainnointia ennen tehtävät valinnat sekä tarkasteltavan ilmiön rajaaminen ovat tärkeitä vaiheita. Tässä tutkimuksessa rajasin opettajan välittävän vuorovaikutuksen tarkastelemisesta tietoisesti ulkopuolelle ne vuorovaikutustilanteet, joissa opettajan vuorovaikutuksessa ilmeni myönteinen luokkatöiminnan organisoinnin tapa (esim. oppilaiden käyttäytymisen ohjaaminen myönteisesti). Rajasin myös myönteisen ohjauksellisen tuen opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä (esim. myönteisen palautteen antaminen matematiikan tehtävän suorittamisesta). (ks. Luku 2.4.2; esim. Hamre ym., 2013; Pianta & Hamre, 2009.) Tämän tutkielman analyysimallin kokoamiseksi teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin vain niitä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja, jotka ovat merkityksellisiä emotionaalisen ja henkilökohtaisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta. Siten havainnoin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja videoaineistossa vain sen osalta kuin olin määritellyt analyysimallini teorian avulla. Videoaineistoa katsoessani en siksi merkinnyt analyysimalliini esimerkiksi sellaista tilannetta, jossa opettaja osoitti empatiaa ja sensitiivisyyttä oppilasta kohtaan tämän käyttäytymistä ohjatessa (opettajan myönteinen ja välittävä ohjauksellinen tuki).

Videoaineistoa havainnoidessani huomasin, että oppitunneilla esiintyi myös muutamia tilanteita, joissa opettajan välittäminen ilmeni muuna pedagogisena toimintana kuin sanallisena tai sanattomana vuorovaikutuksena. Tällaista pedagogista toimintaa olivat esimerkiksi välittävät teot ja toimintatavat (ks. Luku 3.2; esim. Jeffrey ym., 2013; Leskinen, 2016, 100–101; Louhela, 2012, 44–48; O'Connor, 2006). Nämä eivät soveltuneet analyysimallin osa-alueisiin, joissa tarkastelun kohteena toimi opettajan välittävä vuorovaikutus. Yksi aineiston opettajista esimerkiksi antoi oppilailleen ystävänpäiväkortin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnin päätteeksi: *”Nyt kuulkaas pyydän teidät vielä kerran piiriin. Mul on teille yks pieni juttu. Mulla on nyt teille kaikille ystävänpäiväkortti. Täällä lukee: Iloista ystävänpäivää ihana 2A! T. Krista-ope (nimi muutettu).”* Vaikka tämän teon aikana opettajan sanallisessa vuorovaikutuksessa korostui välittäminen, en luokitellut tilannetta analyysimalliin evidenssiksi opettajan välittävän vuorovaikutuksen

ilmenemisestä. Tutkimusasiantuntijoiden mukaan aineistosta on kuitenkin tärkeää merkitä tällaisia tutkijaa kiinnostavia havaintoja, vaikka niitä kaikkia ei analysoitaisikaan yksityiskohtaisesti (Engle ym., 2007, 247; Heath ym., 2010, 65–66; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104–105).

Jotta voisin tarkastella analyysimallini soveltuvuutta tämän tutkielman kolmantena tutkimuskysymyksenä, koin tarpeelliseksi kirjata nämä opettajien välittävät teot sekä toimintatavat erillisiin lomakkeisiin. Tällaisia olivat sellaiset teot ja toimintatavat, jotka ilmenivät aineistossa, mutta eivät soveltuneet analyysimalliin evidensseiksi välittävästä vuorovaikutuksesta (esim. yllä mainittu ystävänpäiväkortin antaminen oppilaille). Kuten välittävän vuorovaikutuksen tarkastelemisessa, myös tässä vaiheessa rajasin ulkopuolelle ne opettajan myönteiset teot ja toimintatavat, jotka luokittelin opettajan ohjaukselliseksi tueksi sekä luokan organisoinnin tavaksi (ks. Luku 2.4.2).

Välittävän vuorovaikutuksen episodien litteroiminen

Videoitujen oppituntien kolmannella katselukerralla tarkastelin analyysimalliin merkittyjä opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutusepisodeja entistä yksityiskohtaisemmin. Tässä vaiheessa litteroin jokaisen episodin ja kokosin näistä uudet lomakkeet (Liite 4). Litterointi merkitsee videotallenteessa olevien henkilöiden sanojen ja toimintojen jäsentämistä tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaiseen muotoon esimerkiksi puhtaaksi kirjoittamalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105). Katsoin opettajan ja oppilaiden väliset episodit tarkasti läpi ja kirjoitin heidän keskustelunsa etenemisen lause kerrallaan. Lisäksi merkitsin litteraattiin episodin kannalta tärkeitä osoituksia opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä. Episodien uudelleen katsominen sekä litterointi auttoivat tekemään niistä entistä tarkempia havaintoja (ks. Goldman & McDermott, 2006, 101–102; Heath ym., 2010, 5–6, 62, 66).

Määrällisen lähestymistavan hyödyntäminen sekä oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen analysoiminen

Aineiston episodien ja opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen laadullisen analysoimisen jälkeen hyödynsin määrällistä lähestymistapaa. Kvantifioin aineistossa ilmeneviä tuloksia eli laskin siinä ilmenevien episodien sekä opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen evidenssien lukumäärät (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 121, 135; Miller & Zhou, 2006, 330–331). Tässä analyysin vaiheessa käsittelin aineistoa määrällisesti, jolloin muutin aineiston laadulliset tulokset episodien ja evidenssien ilmenemi-

sestä numeeriseksi (Hirsjärvi ym., 2009, 137). Laadin kvantifioinnin tuloksista taulukoita, joiden avulla pyrin kuvaamaan tutkimustuloksiani entistä kattavammin (ks. Atkins & Wallace, 2016, 21–22; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105, 122, 137).

Seuraavaksi tarkastelin videoaineistosta niitä oppituntien vaiheita ja työtapoja, joiden aikana opettajan välittävän vuorovaikutuksen episodit ilmenivät oppilaiden kanssa. Hyödynsin tämän analyysivaiheen apuna aineiston toisella katselukerralla täytettyjä analyysimallin lomakkeita. Näissä lomakkeissa jokaisen episodin kohdalla oli merkintä siitä, minkä oppitunnin vaiheen tai työtavan aikana ne ilmenivät. Kävin jokaisen oppitunnin vaiheen ja työtavan merkinnän huolellisesti läpi luokitellakseni ne eri kategorioihin. Näitä kategorioita muodostui lopulta neljä. Nimesin nämä kategoriat siten, että ne kuvasivat niihin kuuluvia oppitunnin erilaisia vaiheita ja työtapoja mahdollisimman kattavasti. Esimerkiksi draamatunneilla hyödynnetyt pantomiimi-, pysähtynyt kuva –sekä kuuma tuoli -nimiset työtavat muodostivat yhdessä kategorian nimeltä *draaman oppilaslähtöiset työtavat*.

Lopuksi luokittelin kvantifioidut episodit lukumäärittäin neljään oppitunnin vaiheen tai työtavan kategoriaan. Kokosin myös tässä analyysin vaiheessa taulukon, joka osoittaa, millaisten oppitunnin vaiheiden ja työtapojen aikana opettajan välittävää vuorovaikutusta ilmeni aineistossa. Tuomen ja Sarajärven (2018, 127) mukaan tällainen aineiston luokitleminen ja käsitteellistäminen ovat tärkeitä aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Edellä mainittujen analyysivaiheiden avulla pyrin tarkastelemaan toista tutkimuskysymystäni oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen mahdollisuudesta tukea opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105, 117, 127).

Neljän litteroidun episodin yksityiskohtainen kuvaileminen ja analysoiminen

Videoaineiston analysoinnin lopuksi valitsin tutkimusaineiston 53:sta litteroidusta välittävän vuorovaikutuksen episodista neljä analysoitavaksi yksityiskohtaisemmin. Valitsin tarkempaan analyysiin ne episodit, jotka olivat merkittäviä tutkimuskysymysteni kannalta (ks. Engle ym., 2007, 243–245; Erickson, 2007, 146). Koin näiden neljän episodin kuvaavan opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä kaikista kokonaisvaltaisimmin ja monipuolisimmin. Episodit kuvasivat myös mahdollisimman erilaisia oppitunnin vaiheita ja työtapoja, joiden aikana opettajan välittävää vuorovaikutusta ilmeni. Neljän episodin tarkempi analysoiminen usean katselukerran avulla mahdollisti sekä opettajan sanallisen että sanattoman vuorovaikutuksen yksityiskohtaisen tarkastelemisen.

Vuorovaikutuksesta oli tällöin mahdollista havaita siinä ilmeneviä pienimpiäkin vivahteita sekä hienovaraisia muutoksia (ks. Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 144; Miller & Zhou, 2006, 392–330; Vienola, 2005, 77).

Tarkastelin litteroituja episodeja rivi kerrallaan. Analysoin episodeja yksityiskohtaisesti teoreettisen viitekehyksen käsitteiden, kuten esimerkiksi aktiivisen kuuntelemisen sekä sensitiivisyyden avulla. Lisäksi analysoin opettajan välittävän vuorovaikutuksen merkitystä episodissa henkilökohtaisen ja emotionaalisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 119–120) mukaan onkin tärkeää pohtia, millainen merkitys aineistosta tehdyillä laadullisilla havainnoilla voi olla kontekstin kannalta. Analysoituani neljä episodista tarkastelin niitä suhteessa muuhun aineistoon. Näin pyrin vertaamaan valikoituneita episodeja koko aineistoon sekä etsimään niiden yhteneväisyyksiä (ks. Eriksson & Koistinen, 2014, 33).

8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Aloitan tutkimukseni tulosten esittelemisen vastaamalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä analysoiduilla oppitunneilla. Tarkastelen neljän tutkittavan luokanopettajan välittävää vuorovaikutusta kokonaisuutena ilman tarkempaa opettajakohdaista tarkastelua, sillä tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkittavaa ilmiötä etsimällä yhteneväisyyksiä opettajien välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisessä. Seuraavaksi vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni tarkastelemalla, millaiset oppitunnin vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä analysoiduilla oppitunneilla.

Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen havainnollistamiseksi olen valinnut aineistosta erilaisia lyhyitä otteita. Näiden otteiden avulla kuvailen myös erilaisia oppituntien vaiheita ja työtapoja, joiden aikana aineiston välittävän vuorovaikutuksen episodit ilmenevät. Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkastelemisen lopuksi esittelen videoaineistosta neljä erilaista vuorovaikutusepisodia, joiden avulla kuvaan opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä kokonaisvaltaisesti oppituntien erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jokaisessa aineiston episodissa ja otteessa sekä opettajien että oppilaiden nimet on muutettu henkilöiden tunnistamisen estämiseksi.

Tulosten raportoinnin yhteydessä pohdin tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa tutkielman teoreettiseen viitekehykseen sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuskysymyksiini vastaamisen avuksi olen koonnut tutkimuksen tuloksista erilaisia taulukoita ja kuvia. Niiden avulla pyrin kuvaamaan opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen episodien ja evidenssien ilmenemisen lukumääriä aineiston oppitunneilla. Lisäksi havainnollistan taulukoiden ja kuvioiden avulla niiden ilmenemistä oppituntien eri vaiheiden ja työtapojen aikana.

Tutkimustulosten yhteenvedon lopuksi vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Sen avulla analysoin, miten tätä tutkimusta varten kehitetty analyysimalli soveltuu videoaineistossa ilmenevän opettajan välittävän vuorovaikutuksen tarkastelemiseen. Pohdin analyysimallin soveltuvuutta tutkimusprosessin aikana tehtyjen havaintojen sekä tutkimustulosten myötä. Analysoin tutkimuskysymystä myös tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen avulla.

8.1 Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen oppitunneilla

Tutkimukseni tuloksista esittelen ensin, millaista opettajan välittävää vuorovaikutusta analysoiduilla oppitunneilla ilmeni. Tutkimustuloksia tarkasteltaessa opettajan välittävällä vuorovaikutuksella viitataan opettajan kokonaisvaltaiseen välittävään vuorovaikutukseen, joka sisältää sekä sanallisen että sanattoman välittävän vuorovaikutuksen.

8.1.1 Välittävän vuorovaikutuksen episodit opettajan ja oppilaan välillä

Tutkimusaineistossa neljän alkuopetuksen opettajan kahdeksalla analysoidulla oppitunnilla ilmeni yhteensä 53 välittävän vuorovaikutuksen episodita opettajien ja oppilaiden välillä. Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 6) on koottu välittävän vuorovaikutuksen episodien lukumäärät opettajakohtaisesti oppitunneittain. Oppitunti 1 merkitsee tietyn oppiaineen oppituntia, joita tässä aineistossa olivat äidinkielen ja kirjallisuuden (AI), matematiikan (MA) sekä ympäristöopin (YM) oppitunnit. Oppitunti 2 merkitsee draamatuntia.

Taulukko 6. Välittävän vuorovaikutuksen episodien lukumäärät analysoiduilla oppitunneilla

	Oppitunti 1	Oppitunti 2	Yht.
Opettaja A	3 (AI)	5	8
Opettaja B	14 (AI)	11	25
Opettaja C	1 (YM)	5	6
Opettaja D	3 (MA)	11	14
Yht.	21	32	53

Vuorovaikutusepisodit opettajien ja oppilaiden välillä ilmenivät oppituntien vaiheiden ja työtapojen aikana. Tässä tutkimuksessa näitä olivat siirtymät oppitunnille, työskentelyyn ja välitunnille, draaman oppilaslähtöiset työtavat, yhteiset keskustelut sekä oppilaiden itsenäinen työskentely. Oppituntien eri vaiheiden ja työtapojen yhteyttä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemiseen tarkastelen tarkemmin luvussa 8.1.4 toiseen tutkimuskysymykseen vastatessani.

53:sta videoaineiston vuorovaikutusepisodista opettajan ja oppilaan välillä 55% (29 episodtia) alkoi oppilaiden aloitteesta ja 45% (24 episodtia) opettajien aloitteesta. Opettajien tekemät aloitteet ilmenivät erityisesti draaman oppilaslähtöisten työtapojen aikana. Oppilaiden aloitteet ilmenivät pääosin siirtymien aikana oppitunnille, työskentelyyn ja välitunnille. Episodeista suurin osa oli kahdenkeskistä vuorovaikutusta opettajan ja yhden oppilaan välillä (28 episodtia eli 53% aineistosta). Seuraavaksi eniten opettajan välittävä vuorovaikutus kohdistui useampaan oppilaaseen kerralla (21 episodtia eli 39% aineistosta). Opettajan välittävä vuorovaikutus kohdistui vähiten koko oppilasryhmään (4 episodtia eli 8% aineistosta).

Jokainen välittävän vuorovaikutuksen episodi opettajan ja oppilaan välillä vaihteli kestoaltaan 10:stä sekunnista viiteen minuuttiin. Suhteutettuna oppituntien muuhun vuorovaikutukseen ja toimintaan voidaan todeta, että tutkimusaineiston kaikki 53 välittävän vuorovaikutuksen episodtia olivat luonteeltaan lyhyitä oppituntien aikana ilmeneviä vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaiden välillä. Episodien lyhyistä kestoista huolimatta niissä kaikissa kuitenkin korostuivat opettajien läsnäolo, lämpimyys sekä välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus.

8.1.2 Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen evidenssit

Tutkimusaineiston jokaisessa 53:ssa episodissa ilmeni evidenssejä sekä opettajan sanallisesta että sanattomasta välittävästä vuorovaikutuksesta. Opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä oli havaittavissa yhteensä 94 evidenssiä (Taulukko 7). Tässä tutkimuksessa en kvantifioinut sanattoman välittävän vuorovaikutuksen evidenssien lukumääriä. Kirjasin havaintoni näistä evidensseistä kuitenkin erilliseen analyysimallin lomakkeeseen (Liite 3). Näin pyrin täydentämään opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen laadullista analyysia. Analysoimalla myös sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä pyrin havainnollistamaan opettajan välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuutta kohtaamisissa oppilaiden kanssa.

Tulkitsin opettajan sanallisen vuorovaikutuksen välittäväksi vuorovaikutukseksi silloin, kun opettajan keskustelussa oppilaan tai oppilaiden kanssa korostui analyysimallin osa-alueiden (1–4) mukainen vuorovaikutus. Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 7) on koottu neljän tutkittavan opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen evidenssien lukumäärät. Taulukossa oppitunti 1 merkitsee tietyn oppiaineen oppituntia, joita tässä aineistossa olivat äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan sekä ympäristöopin oppitunnit. Oppitunti 2 merkitsee draamatuntia.

Taulukko 7. Opettajien sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen evidenssit ja niiden lukumäärät analysoiduilla oppitunneilla

	Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen	Oppilaan kuunteleminen	Oppilaan kannustaminen	Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle	Yht.
	koulun ulkopuolisen elämän huomioiminen koulupäivien muista asioista kuin oppituntien sisällöistä keskusteleminen oppilaan näkökulman huomioiminen	oppilaan aktiivinen kuunteleminen	oppilaan kannustaminen oppilaan kehuminen	tunteiden sanoittaminen oppilaan rohkaiseminen myötätunnon osoittaminen oppilaan tarpeiden ja tunteiden huomioiminen	
Opettaja A Oppitunti 1	2	0	1	0	3
Opettaja A Oppitunti 2	2	2	1	2	7
Opettaja B Oppitunti 1	14	9	1	2	26
Opettaja B Oppitunti 2	7	5	9	1	22
Opettaja C Oppitunti 1	1	0	0	0	1
Opettaja C Oppitunti 2	3	3	3	1	10
Opettaja D Oppitunti 1	2	1	1	1	5
Opettaja D Oppitunti 2	7	5	5	3	20
Yht.	38	25	21	10	94

Opettajien sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni aineistossa useimmiten *oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisena*, ja sen evidenssejä oli havaittavissa yhteensä 38 tutkittavien opettajien vuorovaikutuksessa. Kaikki opettajat huomioivat oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia sekä eri oppiaineiden että draaman oppitunneilla. Opettajien sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni seuraavaksi eniten oppilaiden *aktiivisena*

kuuntelemisena, jonka evidenssejä ilmeni aineistossa yhteensä 25. Kolmanneksi eniten opettajien sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni oppilaiden *kannustamisena ja kehumisena*, joiden evidenssejä opettajien vuorovaikutuksessa oli havaittavissa yhteensä 21. Opettajat kannustivat ja kehuivat oppilaita lähes kaikilla oppitunneilla lukuun ottamatta yhtä ympäristöopin oppituntia (opettaja C). *Empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen* evidenssejä ilmeni yhteensä 10 opettajien vuorovaikutuksessa. Kahdella oppitunnilla (opettaja A:n äidinkielen ja kirjallisuuden sekä opettaja C:n ympäristöopin oppitunti) opettajan vuorovaikutuksessa ei ilmennyt oppilaan aktiivista kuuntelemista tai empatian ja sensitiivisyyden osoittamista oppilaalle.

Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen

Opettajien sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni aineistossa useimmiten oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisena (38 evidenssiä). Jokainen opettaja kohtasi oppilaitaan kahdenkeskisesti erityisesti oppituntien siirtymien sekä toiminnallisten ja draaman oppilaslähtöisten työtapojen aikana. Näiden aikana heillä oli mahdollisuus keskustella oppilaiden kanssa kahdenkeskisesti sekä kysellä heidän kuulumisiaan, kun muut oppilaat vielä siirtyivät oppitunnille tai työskentelivät itsenäisesti erilaisten tehtävien parissa.

Aineistossa kaikki opettajat keskustelivat oppilaiden kanssa useasti koulun ulkopuolista elämästä. Keskustelun aiheita oppilaiden kanssa olivat esimerkiksi oppilaiden menneen ja tulevan viikonlopun tapahtumat, perheet ja ystävät, harrastukset sekä mielenkiinnon kohteet (esim. opettaja B, oppitunti 1 ja opettaja C, oppitunti 2). Yhteisten keskusteluiden aikana opettajat saattoivat esimerkiksi esittää oppilaille erilaisia kysymyksiä, kertoa omista ajatuksistaan sekä kommentoida oppilaiden vastauksia. Tämän myötä oppilaat jakoivat opettajille omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan avoimesti (ks. esim. Jeffrey ym., 2013; Vogt, 2002). Menneen viikonlopun tapahtumista oppilaat esimerkiksi kertoivat leiponeensa, uineensa sekä olleensa metsäretkellä. Tulevasta viikonlopusta oppilaat saattoivat esimerkiksi kertoa, keitä sukulaisia he tulevat näkemään ja mihin he ovat menossa matkalle. Oppilaat kertoivat opettajalle harrastuksistaan, kuten esimerkiksi laskettelusta ja partiosta. Opettajat keskustelivat myös oppilaiden kanssa näiden erilaisista mielenkiinnonkohteista kuten esimerkiksi televisiosarjoista ja videopeleistä (esim. opettaja B, oppitunnit 1 ja 2).

Esimerkki oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimisen evidenssistä, joka on havaittavissa oppitunnille siirtymisen aikaisesta episodista (opettaja C, oppitunti 2):

- 1 Oppilas: *Jenni*. (Koputtaa opettajaa selkään oppitunnille siirryttäessä samalla kun opettaja siirtää pulpetteja sivuun.) *Meiän mummi tulee tänään meille.*
- 2 Opettaja: *Ai sieltä pohjoisesta?*
- 3 Oppilas: (Nyökkää hymyillen.)
- 4 Opettaja: *Ihanaa! Onko hän nytte pääsiäisen siellä teillä?*

Koulun ulkopuolisten asioiden lisäksi opettajat keskustelivat oppilaiden kanssa koulupäivien tapahtumista kuten menneiden ja tulevien välituntien tapahtumista, ruokailuista sekä koulupäivän päättymisen jälkeisistä tilaisuuksista. Yhdellä luokalla oli esimerkiksi koulupäivän jälkeinen ystävänpäivän disko, josta opettaja keskusteli yhdessä oppilaidensa kanssa (opettaja A, oppitunti 1). Välituntien tapahtumista keskustellessaan yksi opettajista esimerkiksi auttoi oppilaiden välituntiriidan selvittämisessä (opettaja D, oppitunti 1). Toinen opettaja keskusteli oppilaiden kanssa muun muassa siitä, menneenkö seuraavalla välitunnilla luistelemaan (opettaja B, oppitunti 2). Opettajista kolme huomioivat myös oppilaiden näkökulmia erilaisissa tilanteissa oppitunneilla. He kysyivät oppilaiden mielipiteitä näille tärkeistä asioista sekä tarttuivat oppilaiden erilaisiin oppitunneilla herääviin ideoihin esimerkiksi siitä, miten seuraavan työtavan voisi toteuttaa (esim. opettaja B, oppitunti 2 ja opettaja C, oppitunti 2).

Oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisessa korostui opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen lisäksi sanaton välittävä vuorovaikutus. Opettajien olemuksessa korostuivat erityisesti mielenkiinnon osoittaminen, innostuneisuus, iloisuus ja ystävällisyys, kun he keskustelivat yhdessä oppilaiden kanssa. Sanaton välittävä vuorovaikutus ilmeni erityisesti opettajien katsekontaktissa oppilaiden kanssa, myönteisissä kehoviesteissä kuten hymyilevissä ja kysyvissä ilmeissä sekä innostuneessa ja kiinnostuneessa äänensävyssä.

Oppilaan aktiivinen kuunteleminen

Opettajien sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni aineistossa seuraavaksi eniten oppilaiden aktiivisena kuuntelemisena (25 evidenssiä). Opettajat kuuntelivat oppilaita aktiivisesti erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat tarvitsivat apua tai rohkaisua esimerkiksi kohdatessaan haasteita toisten oppilaiden kanssa tai draamatyöskentelyssä toimiessaan (esim. opettaja D, oppitunnit 1 ja 2). Aktiivinen kuunteleminen ilmeni myös esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat tarvitsivat apua erilaisten tunteiden kuten jännittämisen, surun, huolestuneisuuden tai turhautuneisuuden käsittelemisessä (esim. opettaja A, oppitunti 2 ja opettaja C, oppitunti 2). Useassa aineiston vuo-

rovaikutusepisodissa opettajan ja oppilaan välillä aktiivinen kuunteleminen ilmeni myös silloin, kun opettaja keskusteli oppilaan kanssa tämän koulun ulkopuolisesta elämästä esimerkiksi erilaisten siirtymien tai koko luokan yhteisten keskustelujen aikana.

Esimerkki aktiivisen kuuntelemisen evidenssistä, joka on havaittavissa yhteisen keskustelun aikaisesta episodista (opettaja B, oppitunti 1):

- 1 Opettaja: – – *No entä Tommi?*
- 2 Oppilas: *Mun äiti leipo lettuja ja minä sain tehdä eilen ruuan.*
- 3 Opettaja: (Kysyy kiinnostuneella äänensävyllä.) *Oho, mitä ruokaa teil oli?*
- 4 Oppilas: *Makaronilaatikkoa.*
- 5 Opettaja: *Vau, osaaks sä itte tehdä jo?*
- 6 Oppilas: (Sanoo iloisesti.) *Osaan.*
- 7 Opettaja: (Vitsailee.) *No vitsi! Mä palkkaan sut meille ruuanlaittajaks. – –*

Kuten edellisessä episodissa, opettajat osoittivat aktiivista kuuntelemista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa esittämällä oppilaille lisäkysymyksiä (esim. *"Niinkö?"* ja *"Onko nyt parempi?"*), kommentoimalla oppilaiden vastauksia (esim. *"No vitsi!"*, *"Vau!"*, *"Kuulosta hyvältä"* ja *"Oi ku te ootte tehny kivoja asioita!"*) sekä toistamalla oppilaiden vastauksia (esim. *"Sun huone on nyt maalattu."*). Kuunnellessaan oppilaita aktiivisesti opettajat antoivat oppilaille aikaa ja tilaa kertoa omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan, vaikka moni vuorovaikutustilanne alkoikin oppilaan aloitteesta oppitunnille siirryttäessä tai jo käynnistyneen työskentelyn aikana (esim. opettaja B, oppitunti 1 ja opettaja D, oppitunti 2). Opettajat osoittivat sekä sanallisella että sanattomalla välittävällä vuorovaikutuksellaan läsnäoloa aktiivisen kuuntelemisen episodeissa (ks. esim. Kuusela & Lintunen, 2010, 120–121; Raczynski & Horne, 2015, 391).

Jokaisen opettajan tavassa kuunnella oppilasta aktiivisesti korostui lämmin sanaton välittävä vuorovaikutus. Kuunnellessaan opettajat asettuivat esimerkiksi oppilaiden lähelle ja katsoivat heitä silmiin. He saattoivat esimerkiksi oppilasta rohkaistessaan ja lohduttaessaan kyykistyä tämän korkeudelle sekä koskettaa oppilaan hartiaa lempeästi. Opettajien äänensävy saattoi olla ystävällinen, myötätuntoinen tai innostunut vuorovaikutustilanteen luonteesta riippuen. Heidän puheensa intensiteetti oli rauhallinen sellaisissakin tilanteissa, joissa oppilaat kokivat voimakkaita tunteita. Kaiken kaikkiaan opettajat mukauttivat sanatonta välittävää vuorovaikutustaan sensitiivisesti aktiivisen kuuntelun tilanteissa oppilaiden tarpeiden ja tunteiden mukaisesti. (ks. esim. Ahonen, 2015, 118–120; Virta & Lintunen, 2012, 38.)

Oppilaan kannustaminen ja kehuminen

Kolmanneksi yleisin sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muoto aineistossa oli oppilaan kannustaminen ja kehuminen (21 evidenssiä). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa opettaja kannusti ja kehui oppilaita muissa tilanteissa kuin oppiaineiden erilaisten kognitiivisten ja sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisessa. Kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta (opettaja A) kannustivat ja kehuivat oppilaita huomattavasti enemmän draaman oppitunneilla kuin äidinkielen ja kirjallisuuden, ympäristöopin ja matematiikan oppitunneilla. Aineistossa opettajien kannustaminen ja kehuminen kohdistuivat vaihtelevasti sekä yksittäisiin oppilaisiin että useampaan oppilaaseen tai koko oppilasryhmään tilanteesta riippuen.

Opettajat kannustivat oppilaita erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas tarvitsi rohkaisua erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toisten oppilaiden kanssa tai draamatyöskentelyssä kohdatuissa haasteissa (esim. opettaja C, oppitunti 2 ja opettaja D, oppitunti 2). Tällaisissa tilanteissa opettajien kannustus sai oppilaat jatkamaan yrittämistä ja suoriutumaan erilaisista tilanteista (ks. Leskisenoja, 2016, 127; Louhela, 2012, 98). Opettajien tavassa kannustaa oppilaita korostuivat ystävällinen ja myötätuntoinen äänensävy, katsekontakti oppilaan kanssa sekä tämän lähelle asettuminen. Lisäksi opettajien kehoviestit olivat kannustaessa myönteisiä; opettajat esimerkiksi hymyilivät oppilaille rohkaisevasti ja saattoivat koskettaa oppilaita lempeästi hartialle (esim. opettaja C, oppitunti 2 ja opettaja D, oppitunti 2).

Opettajat kehuivat oppilaita spontaanisti erityisesti draamatyöskentelyn aikana (esim. *"Uskomattoman hienoa!", "Ihan loistavaa!", "Hei, annetaan yhteiset aplodit kaikille möröille. Tosi mahtavia juttuja äsken!"*). Yksi opettajista kehui oppilasta ohimennen myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnin aikana: *"On kyl tosi hieno ystävänpäivämeikko!"* (opettaja A, oppitunti 1). Opettajat kehuivat oppilaita draamassa ilmenneiden ja spontaanien kehujen lisäksi myös esimerkiksi toisten oppilaiden huomioimisesta ja auttamisesta: *"Hienoa Lilli, kun sä tulit auttaa!"* (opettaja D, oppitunti 1).

Esimerkki oppilaiden kehumisen evidenssistä, joka on havaittavissa draamatyötavan aikaisesta episodista (opettaja C, oppitunti 2):

- 1 Oppilas: *Jenni, tuu kattomaan!* (Oppilas pyytää opettajaa katsomaan oman neljän oppilaan muodostaman ryhmänsä tuotosta draaman työtavan aikana.)

- 2 Opettaja: *Nelipäinen hirviö? Siit kuuluu tommonen uskomaton ääni. Okei... Upee. Hieno!* (Hymyilee ja koskee samalla oppilaiden päitä, jotka ovat ikään kuin hirviön päitä.)

Oppilaita kehuessaan kaikkien tutkittavien opettajien sanattomassa vuorovaikutuksessa korostuivat myönteiset kehoviestit ja äänensävy. Opettajat hymyilivät kehuessaan ja osoittivat vaikuttuneilla ja ystävällisillä ilmeillään tarkoittavansa kehujaan aidosti (ks. esim. Jeffrey ym., 2013). Lisäksi opettajat katsoivat oppilaita silmiin, kun he kehuivat yksittäisiä oppilaita. Koko oppilasryhmää kehuessaan heidän katseensa kohdistui vaihdellen usean oppilaan välillä (esim. opettaja A, oppitunti 1 ja opettaja B, oppitunti 2).

Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle

Opettajan sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni aineistossa vähiten empatian ja sensitiivisyyden osoittamisena oppilaille (10 evidenssiä). Opettajan sensitiivisyyteen kuuluu taito tulkita, milloin oppilas tarvitsee tukea, sekä toisaalta, milloin oppilas tarvitsee tilaa ja yksityisyyttä (Ahonen, 2015, 109, 118–119; Louhela, 2012, 96). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa opettaja osoitti empatiaa ja sensitiivisyyttä tarjoamalla oppilaalle tukea, apua ja lohdutusta oppilaan tarpeen tunnistettuaan. Tämä voi osaltaan vaikuttaa empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen evidenssien lukumäärään. Opettajat ovat voineet tunnistaa oppilaiden tarpeita ja tunteita useamminkin, mutta näissä tilanteissa he ovat saattaneet tulkita, että oppilas tarvitsee tilaa ja yksityisyyttä aikuisen tuen sijaan (ks. Ahonen, 2015, 109, 118–119).

Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen ilmeni opettajilla erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas koki voimakkaita tunteita kuten jännittämistä, surua ja turhautuneisuutta joko draaman työskentelyn tai siirtymien aikana oppitunnille (esim. opettaja A, oppitunti 2 ja opettaja D, oppitunnit 1 ja 2). Empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen evidenssit jakautuivat tasapuolisesti kaikkien opettajien kesken, ja niitä ilmeni lähes kaikilla oppitunneilla kahta oppituntia lukuun ottamatta (opettaja A:n äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunti sekä opettaja C:n ympäristöopin oppitunti). Empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen kymmenestä evidenssistä yhdeksän ilmeni opettajan ja oppilaan välisissä kahdenkeskisissä kohtaamisissa, ja yksi näistä evidensseistä kohdistui useampaan oppilaaseen heidän välistänsä riitaa selvitettäessä (opettaja D, oppitunti 1).

Oppitunneilla opettajat tunnistivat oppilaiden sosio-emotionaalisia tarpeita ja tunteita sensitiivisesti ja he mukauttivat vuorovaikutustaan erilaisiin tilanteisiin sopivaksi (ks.

esim. Kalliala, 2008, 94; Tahkokallio, 2014, 76, 173). Opettajat puuttuivat niihin esimerkiksi huomattaessaan oppilaan kokevan voimakkaita tunteita tai kohdatessa haasteita (esim. ”*Hei, mikä nyt on?*”, ”*Mikä hätänä?*” ja ”*Mitä kävi?*”). Opettajat auttoivat oppilaita käsittelemään tunteitaan sanoittamalla tunteita ja esittämällä lisäkysymyksiä. Kuten seuraavassa esimerkissä, he rohkaisivat ja lohduttivat oppilaita empatiaa ja lämpimyyttä sekä läsnäoloa osoittaen. (ks. esim. Kalliala, 2008, 68, 78; Raczynski & Horne, 2015, 390, 393.)

Esimerkki empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen evidenssistä, joka on havaittavissa draamatyötavan aikaisesta episodista (opettaja D, oppitunti 2):

- 1 Oppilas: – – *Mä en keksi mitään.*
- 2 Opettaja: *Sä et keksi ammattia vai?* (Menee oppilaan luokse ja koskettaa tätä lempeästi selästä.)
- 3 Oppilas: (Pudistelee päätään.)
- 4 Opettaja: *No ei tarvii, jos susta tuntuu, että sä et halua. Ei oo mikään pakko. Tiiäksä Lauri. Täällä ei oo mikään pakko osallistua, jos susta tuntuu siltä, ettet sä halua, ni ei oo pakko.* (Silittää Laurin hartiaa, kyykistyy tämän korkeudelle ja katsoo Lauria silmiin.) *Ei tarte tulla suru. Hyvä et sä sanoit ettet sä halua, sit ei oo mikään pakko.* – –

Empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen evidenssejä ilmeni aineistossa vähiten suhteessa muiden sanallisten evidenssien lukumääriin. Opettajien välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus ilmeni kuitenkin aineistossa kaikista monipuolisimmin empatiaa ja sensitiivisyyttä ilmentävissä episodeissa. Empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen evidensseihin yhdistyivät poikkeuksetta evidenssit opettajan sanattomasta välittävästä vuorovaikutuksesta sekä joko oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimisesta, oppilaan aktiivisesta kuuntelemisesta tai tämän kannustamisesta.

Empatiaa ja sensitiivisyyttä osoittaessaan opettajien vuorovaikutuksessa korostui erityisesti sanattoman välittävän vuorovaikutuksen merkitys. Oppilaita auttaessa ja lohduttaessa opettajien ilmeet ja eleet osoittivat myötätuntoa ja ystävällisyyttä. Opettajat saattoivat myös kumartua oppilasta kohden tai kyykistyä tämän viereen. Lohduttaessaan ja auttaessaan opettajat hyödynsivät myönteisiä kehoviestejä kuten hartian koskettamista tai oppilaan halaamista. Opettajat puhuivat kaikissa tilanteissa oppilaille rauhallisesti. Heidän äänensävynsä oli näissä usein rohkaiseva, lempeä ja myötätuntoinen.

8.2 Oppitunnin vaiheet ja työtavat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tukena

Seuraavaksi tarkastelen, millaiset oppituntien vaiheet ja työtavat tukivat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä analysoiduilla oppitunneilla. Opettajan ja oppilaiden välillä ilmeni yhteensä 53 välittävän vuorovaikutuksen episodita. Luokittelin nämä episodit neljään kategoriaan sen mukaisesti, minkä oppitunnin vaiheen tai työtavan aikana ne ilmenivät. Kategorioiksi muodostuivat a) *siirtymät oppitunnille, työskentelyyn ja välitunnille* b) *draaman oppilaslähtöiset työtavat* c) *opettajan ja oppilaiden yhteiset keskustelut* sekä d) *oppilaiden itsenäinen työskentely* (Taulukko 8).

Taulukko 8. Välittävän vuorovaikutuksen episodien lukumäärät analysoitujen oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen aikana

	Erilaiset siirtymät	Draaman työtavat	Yhteiset keskustelut	Itsenäisen työskentely	Yht.
Opettaja A	7	1	0	0	8
Opettaja B	10	10	2	3	25
Opettaja C	3	3	0	0	6
Opettaja D	5	6	2	1	14
Yht.	25	20	4	4	53

Taulukko 8 kuvaa, millaisten oppituntien vaiheiden ja työtapojen aikana opettajan ja oppilaan väliset välittävän vuorovaikutuksen episodit ilmenivät. Vuorovaikutustilanteet ilmenivät aineistossa useimmiten oppituntien siirtymien aikana (25 episodita). Niitä olivat siirtymät oppitunnille sen alussa, työskentelyyn oppitunnin aikana sekä välitunnille oppitunnin päätteeksi. Opettajan välittävä vuorovaikutus ilmeni sekä opetettavien oppiaineiden että draaman oppituntien siirtymien aikana. Välittävän vuorovaikutuksen episodit ilmenivät seuraavaksi eniten oppilaslähtöisten draaman työtapojen aikana (20 episodita). Näitä työtapoja käytettiin ainoastaan draamatunneilla. Aineiston jokaisella opettajalla välittävä vuorovaikutus ilmeni siirtymien sekä oppilaslähtöisten draaman työtapojen aikana. Välittävän vuorovaikutuksen loput 8 episodita ilmenivät opettajan ja oppilaiden välisten yhteisten keskusteluiden (4 episodita) sekä oppilaiden toiminnallisen ja oppilaslähtöisen itsenäisen työskentelyn (4 episodita) aikana.

Aineistossa opettajat käyttivät myös sellaisia työtapoja, joiden aikana ei ilmennyt analyysimallin mukaista opettajan välittävää vuorovaikutusta. Näiden työtapojen aikana opettajien vuorovaikutuksessa saattoi kuitenkin ilmetä osoituksia välittävästä ohjauksesta tuesta sekä luokkatoiminnan organisoinnin tavasta. Opettajan ohjauksellinen tuki sekä luokkatoiminnan organisoinnin tapa oli kuitenkin tässä tutkimuksessa rajattu havainnoinnin ja analysoinnin ulkopuolelle.

8.2.1 Siirtymät oppitunnille, työskentelyyn ja välitunnille

Opettajien välittävä vuorovaikutus ilmeni aineistossa useimmiten siirtymien aikana. Välittävän vuorovaikutuksen episodit alkoivat niiden aikana pääasiassa oppilaiden aloitteista, kun he lähestyivät opettajaa ja kertoivat heille itselleen ajankohtaisista ja tärkeistä asioista. Erilaisten siirtymien aikaisista 25:stä episodista 18 alkoi oppilaan aloitteesta. 25:stä episodista 7 episodista alkoivat opettajan aloitteesta. Näissä episodeissa opettajan välittävästä vuorovaikutuksesta oli havaittavissa evidenssejä lähinnä oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimisesta sekä sanattomasta välittävästä vuorovaikutuksesta. Siirtymien aikana opettajien olemus oli poikkeuksetta lämmin sekä ystävällinen, ja he esimerkiksi liikkuvat luokkatilassa monipuolisesti ja olivat näin helposti lähestyttävissä oppilaille (ks. esim. Jeffrey ym., 2013; Vogt, 2002).

Episodeista useimmat alkoivat oppitunnille siirryttäessä. Kun oppilaat siirtyivät oppitunnille koulupäivän aluksi tai välitunnilta tultuaan, välittävän vuorovaikutuksen episodeja ilmeni aineistossa yhteensä 15. Näistä 12 alkoi oppilaan aloitteesta ja 3 opettajan. Kun oppilaat siirtyivät oppitunnille, he lähestyivät opettajaa ja kertoivat omista henkilökohtaisista asioistaan. Oppilaat saattoivat esimerkiksi kertoa opettajalle menneestä viikonlopusta tai koulupäivän jälkeisistä suunnitelmistaan (esim. opettaja B, oppitunti 1).

Esimerkki välittävän vuorovaikutuksen episodista, joka ilmenee oppitunnille siirtymisen aikana (opettaja B, oppitunti 1):

- 1 Opettaja: (Menee luokahuoneen ulkopuolelle käytävään ja ottaa oppilaita vastaan oppitunnille tultaessa. Kävelee luokkaan sisälle oppilaan kanssa käsi kädessä ja keskustelee tämän kanssa.)
- 2 Oppilas: *Mä meen viikonloppuna Ruotsiin.*
- 3 Opettaja: *Haa! Miks sä sinne?*
- 4 Oppilas: (Kertoo opettajalle, miksi menee Ruotsiin ja kauanko on siellä.)
- 5 Opettaja: (Sanoo lempeästi.) *Hyvä ettei sen pidempään tarvi olla erossa!*

Episodeista neljä ilmeni oppituntien aikana työskentelyyn siirryttäessä. Tällöin opettaja joko ohjeisti tulevaa työskentelyä tai oli jo antanut ohjeet seuraavaan työtapaan. Nämä episodit alkoivat tasapuolisesti opettajan ja oppilaiden aloitteesta. Työskentelyyn siirtymisen aikaiset keskustelut saattoivat esimerkiksi liittyä aikaisemmin oppitunnilla käytyyn työtapaan, jonka myötä oppilas innostui jakamaan omia kokemuksiaan opettajalle. Esimerkiksi opettaja D:n draamatunnilla työtavassa keskusteltiin erilaisista ammatista. Siirryttäessä kuuma tuoli -työtapaan, jossa kaksi tai kolme oppilasta saivat haastatella yhtä ammatin roolissa toimivaa oppilasta, yksi oppilas esimerkiksi innostui kertomaan opettajalle oman vanhempansa ammatista.

Siirtymien aikaisista episodeista 6 ilmeni oppitunnin päätteeksi välitunnille tai kotiin koulupäivän jälkeen siirryttäessä. Näistä 4 alkoi oppilaan ja 2 opettajan aloitteesta. Episodeissa opettaja saattoi esimerkiksi keskustella oppilaan kanssa tämän huolenaiheesta, jolloin opettaja osoitti oppilaalle sensitiivisyyttä ja empatiaa sekä kuunteli tätä aktiivisesti (esim. opettaja A, oppitunti 1). Lähes jokaisen oppitunnin päätteeksi opettajat huomioivat myös oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia, sillä he keskustelivat esimerkiksi kouluviikon tulevista tapahtumista tai oppilaan vapaa-ajasta koulupäivän jälkeen (esim. opettaja C, oppitunti 2).

8.2.2 Draaman oppilaslähtöiset työtavat

25:stä välittävän vuorovaikutuksen episodista 20 ilmeni draamatuntien työtapojen aikana. Opettajan välittävä vuorovaikutus ilmeni draamatunneilla sellaisten työtapojen aikana, jotka olivat oppilaslähtöisiä. Aineistossa jokainen opettaja käytti tällaisia työtapoja draamatunneillaan. Niitä olivat esimerkiksi pantomiimi, valokuva-työtapo, kuuma tuoli sekä hetken merkitseminen, jossa oppilaat asettuivat luokkatilaan sen mukaisesti, missä heidän mielestään käytettiin mukavinta draamatunnin työtapaa. Oppilaslähtöisiä työtapoja olivat myös esimerkiksi oppilaan ehdottamasta ideasta valittu piirtämisen työtapo sekä liikkuvan hirviön tekeminen omilla kehoillaan kolmen tai neljän oppilaan muodostamissa ryhmissä.

Draaman oppilaslähtöisten työtapojen aikana ilmenevät episodit alkoivat useimmiten opettajan aloitteesta. 20:stä episodista 14 alkoi opettajan ja 6 oppilaan aloitteesta. Opettajan välittävää vuorovaikutusta ilmentävät episodit alkoivat draaman oppilaslähtöisten työtapojen aikana lähinnä sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas tarvitsi apua tai rohkaisua työskentelyssä kohdatuissa haasteissa. Lähes jokaisessa tällaisessa tilanteessa oli havaittavissa evidenssejä kaikista opettajan välittävän ilmenemisen muodois-

ta. Opettajat esimerkiksi osoittivat empatiaa oppilaalle ja rohkaisivat näitä lempeällä ja rauhallisella äänensävyllä.

Esimerkki välittävän vuorovaikutuksen episodista, joka ilmenee draaman oppilaslähtöisen työtavan aikana (opettaja C, oppitunti 2):

- 1 Oppilas: (On tyytymätön ryhmänsä yhdessä toteuttamaan mörköön omia kehojaan hyödyntämällä.) *Mä en tuu mukaan. En tuu.* (Menee nurkkaan seisomaan ja laittaa kädet suojaksi eteensä.)
- 2 Opettaja: *Hei mikä nyt on?*
- 3 Oppilas: *Se oli huono!*
- 4 Opettaja: (Sanoo ystävällisesti mutta jämäkästi oppilasta rohkaisten ja katsoo tätä silmiin.) *Mut hei, kato ku nyt meil on semmonen aikarajote, et me ei nyt tällä tunnilla ehitä tän parempaan, niin oo tässä mukana. Se ei välttämättä oo se sun paras veto, mikä sun mielestä ois voinu olla, mut...*
- 5 Oppilas: (Rauhoittuu pian ja menee ryhmänsä luokse suunnittelemaan mörköä. Pian neljän oppilaan ryhmä liikkuu "mörkönä" opettajaa kohti kaksi oppilasta kontallaan ja kaksi näiden päällä.) *Eiks tää nyt mee?* (Nauraa.)
- 6 Opettaja: (Katsoo mörköä ja naurahtaa. Palaa vielä myöhemmin oppitunnilla ryhmän luokse ja kysyy oppilaalta hymyillen.) *Onks nyt parempi? Hyvä!*

Empatian ja sensitiivisyyden sekä aktiivisen kuuntelemisen osoittamisen lisäksi opettajat kannustivat ja kehuivat oppilaitaan usein. Nämä episodit alkoivat opettajien aloitteesta. He saattoivat kehua oppilaita esimerkiksi erilaisista draaman työtapojen aikana keksityistä ratkaisuksista ja ryhmän tuotoksista. Oppilaiden aloitteesta alkavissa episodeissa oppilaat innostuivat kertomaan opettajalle omista kokemuksistaan ja mielipiteistään. Näissä episodeissa opettajat osoittivat välittävää vuorovaikutusta huomioimalla oppilaan ajatuksia ja kokemuksia.

Draaman oppilaslähtöisten työtapojen aikana ilmenevässä välittävässä vuorovaikutuksessa korostui poikkeuksetta opettajan sanattoman vuorovaikutuksen merkitys. Opettajat olivat oppitunneilla kokonaisvaltaisesti läsnä ilmeillään, eleillään sekä monipuolisella liikkumisella luokkahuoneessa ja oppilaiden lähelle asettumisella. Opettajien olemuksessa korostuivat innostuneisuus ja kiinnostuneisuus oppilaiden ajatuksille, kokemuksille sekä draaman työtapojen tuotoksille.

8.2.3 Opettajan ja oppilaiden yhteiset keskustelut

Aineistossa opettajan ja oppilaiden yhteisten keskustelujen aikana ilmeni neljä välittävän vuorovaikutuksen episodista. Näistä episodeista puolet alkoivat opettajien aloitteista ja puolet oppilaiden. Aineistossa puolet opettajista (opettajat B ja D) käyttivät koko luokan yhteisiä keskusteluja oppituntien työtapoina. Opettajien välittävä vuorovaikutus kohdistui yhteisissä keskusteluissa yhteen tai useampaan oppilaaseen kerralla. Yhteisten keskustelujen aikaisissa episodeissa ilmeni evidenssejä oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisesta sekä aktiivisesta kuuntelemisesta. Yhteisiä keskusteluja olivat aineistossa menneen viikonlopun tapahtumista keskusteleminen, luokan yhteiset aamurutiinit koulupäivän aluksi sekä ammasteista keskusteleminen draamatunnilla.

Esimerkkiote välittävän vuorovaikutuksen episodista, joka ilmenee opettajan ja oppilaiden yhteisen keskustelun aikana (opettaja B, oppitunti 1):

- 1 Opettaja: – – (Antaa puheenvuoron viittaavalle oppilaalle.) *No entä Sebastian?*
- 2 Sebastian: *Ööö... Olin Luukaksella ja Luukas voitti mut Clanissa (Clash of Clans -videopeli)... Tai no, ihan too much.*
- 3 Opettaja: (Naurahtaa.) *Te puhutte jotain kieltä, mitä mä en ymmärrä. Täs on sitä pelikieltä. Ei se mitään, varmaan...*
- 4 Sebastian: (Nauraa.) *Sitä lasten kieltä, jota aikuiset ei osaa.*
- 5 Opettaja: (Vastaa hymyillen.) *Joo, no varmaan kivaa oli.* (Antaa puheenvuoron seuraavalle oppilaalle, joka viittaa.) *Taina.* – –

Edellinen ote kuvastaa opettaja B:n yhteistä keskustelua oppilaiden kanssa. Yhteisen keskustelun aikana opettajan välittävässä vuorovaikutuksessa korostui aktiivinen kuunteleminen sekä oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioiminen. Opettaja osoitti aktiivista kuuntelemista esimerkiksi esittämällä puheenvuoron saaneelta oppilaalta lisäky symyksiä. Sanattomalla vuorovaikutuksella kuten hymyilemällä sekä lempeällä ja iloisella äänensävyllä opettaja osoitti olevansa aidosti kiinnostunut oppilaiden kertomisista. Lisäksi hän osoitti tasapuolisuutta oppilaita kohtaan antamalla usealle oppilaalle mahdollisuuden kertoa omista menneen viikonlopun tapahtumistaan. (ks. esim. Janhunen, 2013, 63–64; Leskisenoja, 2016, 168; Saari, 2009, 140–141.)

Opettaja D keskusteli yhdessä oppilaidensa kanssa aamurutiinien aikana matematiikan oppitunnin alussa. He keskustelivat esimerkiksi päivän säästä sekä koulupäivän luku- järjestyksestä ja tulevista tapahtumista. Tämän oppitunnin vaiheen aikana yksi oppilais-

ta innostui kertomaan tulevasta matkastaan, ja opettaja huomioi oppilaan aloitteen kommentoimalla sitä iloisesti. Opettaja D:n draamatunnilla yhtenä työtapana oli yhteinen keskustelu erilaisista ammateista ja näiden työtehtävistä. Myös tämän työtavan aikana yksi oppilaista innostui kertomaan itselle henkilökohtaisesta asiasta. Hän viittasi ja kertoi puheenvuoron saatuaan, että hänen isänsä on poliisi. Opettajan tekemien lisäkysymysten myötä myös toinen oppilas innostui kertomaan oman vanhempansa ammatista.

8.2.4 Oppilaiden itsenäinen työskentely

Opettajan välittävän vuorovaikutuksen episodeista neljä ilmeni oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana. Näistä kolme episodista alkoivat oppilaan aloitteesta ja yksi opettajan. Opettajan välittävää vuorovaikutusta ilmeni itsenäisen työskentelyn aikana kahdella opettajalla (Opettaja B, oppitunti 1 ja opettaja D, oppitunti 1). Oppilaiden työskennellessä itsenäisesti opettajat B ja D liikkuvat luokkatilassa monipuolisesti, mikä mahdollisti kahdenkeskiset kohtaamiset opettajan ja oppilaan välillä. Tämä teki opettajista helposti lähestyttävän oppilaille. (ks. Neil & Caswell, 2005, 142.)

Esimerkki välittävän vuorovaikutuksen episodista, joka ilmenee oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana (opettaja D, oppitunti 1):

- 1 Vilma: (Tekee matematiikan tehtävää, mutta ei osaa ratkaista laskua.)
- 2 Ellen: (Huomaa Vilman tarvitsevan apua ja menee auttamaan tätä.)
- 3 Opettaja: (Huomaa oppilaiden työskentelyä seuratessaan ja luokassa kiertäessään, että Ellen auttaa Vilmaa. Sanoo Ellenille kuiskaten ja hymyilee.)
Hienoa Ellen kun sä tulit auttaa!

Edellisen työskentelymuodon lisäksi opettaja B käytti itsenäisen työskentelyn työtapaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilla. Opettaja B käytti toiminnallista työtapaa, jossa oppilaat hakivat luokkahuoneen ulkopuolelta käytävästä yhden lapun kerrallaan. Lappuun oli kirjoitettu sana, jonka oppilas kirjoitti vihkoonsa palatessaan pulpettinsa ääreen. Tämän työtavan aikana ilmeni kolme oppilaan aloitteesta alkavaa välittävän vuorovaikutuksen episodista. Näiden aikana oppilaat muun muassa kertoivat opettajalle omia henkilökohtaisia asioitaan sekä keskustelivat esimerkiksi tulevien koulupäivien tapahtumista. Oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana sekä opettaja B että opettaja D osoittivat välittävää vuorovaikutusta huomioimalla oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia sekä kuuntelemalla ja kehumalla oppilaita.

8.3 Opettajan välittävän vuorovaikutuksen episodikuvaukset

Seuraavaksi kuvaan tutkielman videoaineistosta neljä erilaista vuorovaikutusepisodia. Episodien tavoitteena on tarkastella opettajan välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaista ilmenemistä oppituntien aikana entistä syvemmin. Analysoin niiden avulla sekä opettajan sanallisen että sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä yksityiskohtaisemmin. Analysoidessani episodeja keskityn tarkastelemaan, mitä opettaja sanoo oppilaalle ja millä tavalla hän puhuu. Lisäksi tarkastelen, millainen opettajan olemus on kohtaamisissa oppilaiden kanssa. Tarkastelen episodeissa myös osittain oppilaan vuorovaikutusta, sillä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on luonteeltaan vastavuoroista. (esim. Velasquez, 2013; Vogt, 2002). Episodien kuvailemisen myötä pyrin tarkastelemaan myös tarkemmin, miten oppituntien erilaiset vaiheet ja työtavat voivat tukea opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä.

Nämä episodit valikoituivat analysoitaviksi videoaineiston 53:sta opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen episodista. Tutkittavan ilmiön kuvailemiseksi valitsin tarkasteltaviksi mahdollisimman erilaisia episodeja. Yhdessä nämä episodit havainnollistavat jokaista tutkimuksen analyysimallin mukaista välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoa. Koin, että kyseiset vuorovaikutustilanteet kuvasivat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen kokonaisvaltaisuutta tutkimusaineistossa kaikkein monipuolisimmin. Episodeissa tarkastelen opettajan välittävää vuorovaikutusta suhteessa tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen. Välittävän vuorovaikutuksen kuvailemisen lisäksi pohdin sen merkitystä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta. Episodeissa sekä opettajien että oppilaiden nimet on muutettu henkilöiden tunnistamisen estämiseksi.

8.3.1 Episodi 1 – ”Minä luotan sinuun.”

Ensimmäinen episodi alkaa tilanteesta, jossa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunti on alkamassa. Oppitunti on maanantain ensimmäinen oppitunti, sillä opettaja ja oppilaat käyvät yhdessä läpi koulupäivän aikatauluun liittyviä asioita ja keskustelevat oppilaiden menneen viikonlopun kuulumisista. Episodin alkaessa opettaja seisoo levollisena luokan oven lähellä tervehtien sisään tulevia oppilaita, jotka menevät istumaan omalle paikalleen. Oppitunnin vaihe on *siirtymä oppitunnille* ja episodi alkaa *oppilaan aloitteesta*. Oppilas lähestyy opettajaa ja kertoo tulevan viikonlopun tapahtumista, jolloin hän on menossa sukulaisensa hautajaisiin. Opettajan välittävä vuorovaikutus kohdistuu *kysei-*

seen oppilaaseen, ja episodissa opettaja *huomioi oppilaan ajatuksia ja kokemuksia, kuuntelee aktiivisesti* sekä osoittaa *sensitiivisyyttä ja empatiaa oppilasta* kohtaan. Vaikka kohtaaminen opettajan ja oppilaan välillä kestää vain puoli minuuttia, opettaja osoittaa olemuksellaan lämpöä ja tukea oppilaalle kokonaisvaltaisesti niin sanallisesti kuin sanattomastikin.

- 1 Maj: (Lähestyy opettajaa reppu vielä selässä.) *Sari, mä en tuu perjantaina kouluun.*
- 2 Opettaja: (Katsoo Maj'ta silmiin ja kysyy iloisella ja yllättyneellä äänensävyllä.) *Niinkö? (Hymyilee ja kysyy innostuneesti.) Meinaaks sä lähtee lomalle?*
- 3 Maj: *Ei vaan koska me ollaan tosi vähän aikaa...*
- 4 Opettaja: *Okei.* (Kääntää päätään sivulle kysyvästi ja katsoo Maj'ta silmiin.)
- 5 Maj: *Öö meiän mummi ajaa meiän tädille... ja sen hautajaisiin.*
- 6 Opettaja: *Voi ei teil on semmoset. No sit sä meet.* (Lähestyy Maj'ta ja halaa tätä hellästi hetken aikaa päätä silittäen sekä puhuu lempeällä äänensävyllä.) *Tietenki. Joo. Noni.*
- 7 Maj: (On lähdössä halauksen jälkeen pois opettajan luota, mutta kääntyy vielä hymyillen takaisin opettajaa päin.) *Ei meinaa ilmoteta ku mä nyt sanoin.*
- 8 Opettaja: (Sanoo ystävällisellä äänensävyllä.) *Sinä ilmoitit. Ei tarvitse. Minä luotan sinuun, minä luotan sinun ilmoitukseen.*

Episodi opettajan ja oppilaan välillä alkaa oppilaan aloitteesta, kun tämä lähestyy opettajaa siirtyessään luokkaan. Opettajan asettuminen heti ovelle oppilaiden luokkaan saapuessa mahdollistaa kohtaamisen oppilaan kanssa (ks. Neil & Caswell, 2005, 142; Raczynski & Horne, 2015, 391). Opettajan lämmin ja iloinen olemus ja oppilaiden vastaanottaminen tekevät opettajasta helposti lähestyttävän, mikä mahdollistaa henkilökohtaisten asioiden jakamisen opettajalle (ks. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 209). Episodissa oppilas lähestyy opettajaa ennen omalle paikalleen istumista (rivi 1). Jeffrey ym. (2013) tutkimuksessa oppilaille oli tärkeää, että arkaluontoisempia asioita käsitellään kahden kesken. Vaikka opettaja ja oppilas ovat muiden oppilaiden kuuloetäisyydellä, oppilas kertoo hänelle henkilökohtaisesta asiasta, sukulaisensa tulevasta hautajaisista (rivi 5). Opettajan asettuminen lähelle oppilasta tekee kuitenkin tilanteesta levollisen ja yksityisen, mikä vaikuttaa mahdollistavan opettajalle omista asioistaan kertomisen ja oppilaan kohtaamisen kahdenkeskisesti.

Oppilas aloittaa kohtaamisen kertomalla, ettei tule tulevana perjantaina kouluun (rivi 1). Tähän opettaja vastaa: *”Niinkö? Meinaaks sä lähtee lomalle?”* Opettaja osoittaa kiin-

nostuneisuutta oppilasta kohtaan esittämällä lisäkysymyksen oppilaalle ja huomioimalla tämän koulun ulkopuolista elämää (ks. esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 114, 168; Vogt, 2002). Opettaja hymyilee oppilaalle ja hänen äänensävyensä on innostunut (*”Niinkö?”*). Kun opettaja kysyy oppilaalta *”Meinaaks sä lähtee lomalle?”*, hänen äänensävyensä on salaperäinen. Dickinsonin & Neelandsin (2006, 49) mukaan opettaja voi äänenkäytön avulla korostaa sanojensa merkitystä. Opettajan salaperäinen äänensävy viestii, että hän eläytyy lapsen kokemusmaailmaan ja haluaa kuulla lisää (ks. Dickinson & Neelands, 2006, 49; Neil & Caswell, 2005, 146–147). Kysymyksen lopuksi opettaja hymyilee, mikä tekee opettajan olemuksesta ystävällisen ja iloisen (ks. Leskisenoja, 2016, 166).

Opettajan äänensävy ja lisäkysymys rohkaisee oppilasta kertomaan omista ajatuksistaan (ks. Neil & Caswell, 2005, 146–147). Oppilas vastaa opettajan kysymykseen: *”Ei vaan koska me ollaan tosi vähän aikaa....”* – *”Öö meiän mummi ajaa meiän tädille... ja sen hautajaisiin.”* Episodia analysoidessa videonauhoitteesta oli haastavaa kuulla, kenen hautajaisia oppilas tarkoittaa. Episodista ja oppilaan sanoista oli kuitenkin ymmärrettävissä, että kyse on oppilaan lähisukulaisesta. Oppilas uskoutuu opettajalle tunnetasolla merkittävän henkilökohtaisen asian kanssa (ks. Leskisenoja, 2016, 169). Noddingsin (2005, 69) mukaan etenkin lämmin pedagoginen suhde mahdollistaa vaikeista asioista kertomisen opettajalle.

Opettajan sanaton vuorovaikutus rohkaisee oppilasta kertomaan lisää, kun oppilas jättää lauseensa kesken (rivi 3). Opettaja osoittaa pienin ilmein ja elein, että hän kuuntelee aktiivisesti. Opettaja katsoo oppilasta silmiin ja kääntää päätään kysyvästi sivulle. Lisäksi hänen ilmeensä on rauhallinen ja ystävällinen. (ks. esim. Kuusela & Lintunen, 2010, 121; Neil & Caswell, 2005, 143.) Kuuselan & Lintusen (2010, 121) mukaan aktiivisessa kuuntelemisessä korostuu tilan ja ajan antaminen oppilaalle kertoa ajatuksistaan ennen kuin opettaja itse vastaa tai esittää lisäkysymyksiä. Opettaja sanookin kuunnelleensa *”Okei”*, mutta tämä sana ja lämmin olemus antavat oppilaalle tilaa jatkaa lausettaan (ks. Kuusela & Lintunen, 2010, 121).

Kun oppilas kertoo opettajalle sukulaisensa hautajaisista (rivi 5), opettaja vastaa oppilaalle empatiaa ja sensitiivisyyttä osoittaen sekä sanallisesti että sanattomasti. Opettaja vastaa oppilaalle: *”Voi ei teil on semmoset. No sit sä meet.”* Opettajan sanat *”No sit sä meet”* yhdessä lämpimän ja empaattisen äänensävyn kanssa luovat vaikutelman, että oppilas on opettajalle tärkeä, ja hän välittää tämän koulunkäynnistä (ks. Ahonen, 2015, 118; O’Connor, 2006). Sanojen taustalla opettaja voi esimerkiksi

tarkoittaa, että hän haluaisi oppilaan olevan koulussa mukana luokan yhteisessä toiminnassa, mutta tämän on tärkeää osallistua sukulaisensa hautajaisiin. Opettaja haluaa oppilasta ja silittää tämän päätä hellästi samalla kun sanoo lohduttavia sanoja (esim. *”Tietenki”, ”Joo”* ja *”Noni”*). Opettajan halaus ja kosketus osittavat sensitiivisyyttä ja empatiaa sekä lohdutusta oppilasta kohtaan. Opettajan eleet viestivät myötäelämistä oppilaan tilanteesta. (ks. esim. Ahonen, 2015, 118–120; Louhela, 2012, 124; Raczynski & Horne, 2015, 389.)

Suruun on Saaren (2009, 124) mukaan tärkeää ottaa osaa oppilasta kuunnellen ja tilanteeseen eläytyen. Episodissa opettaja kohtaa surullisen uutisen lempeästi ja oppilasta tukien (ks. Mattila, 2011, 105, 110). Kun perheellä on sukulaisen kuolemasta johtuen voimavarat vähissä, Mattilan (2011, 105, 110) mukaan on tärkeää, että myös muu perheen ulkopuolinen aikuinen on mukana tukemassa lasta läheisen menetyksen käsittelemisessä. Episodista ei käy ilmi, kuinka läheisestä oppilaan sukulaisesta tilanteesta on kyse. Aikuisen on kuitenkin tärkeää olla sensitiivinen aina lapsen kanssa kuolemasta keskusteltaessa. (Mattila, 2011, 105, 110.) Vaikka Maj ei vaikuta episodissa surulliselta, opettaja osoittaa tälle sensitiivisesti tukea. Oppilas on saattanut käsitellä kuolemaa jo yhdessä perheensä kanssa. Hänelle voi myös olla vaikeaa kertoa tapahtuneesta enempää. Episodissa opettaja vaikuttaa tulkitsevan sensitiivisesti, mitä Maj jättää sanomatta tai mitä tämän saattaa olla vaikeaa ilmaista (ks. Kauppila, 2005, 27; Kuusela & Lintunen, 2010, 120–121).

Jeffreyn ym. (2013) tutkimuksessa oppilaat toivat esille, että opettajan lohduttaessa oppilasta esimerkiksi läheisen menettämisessä tärkeitä eivät ole opettajan yksittäiset teot vaan kokonaisvaltainen läsnäolo ja opettajan olemus. Ne saavat oppilaan tuntemaan olonsa kohdatuksi tunteidensa kanssa. (Jeffrey ym., 2013.) Episodissa opettajan lämmin olemus ja sanaton vuorovaikutus viestivät läsnäoloa ja sensitiivisyyttä sekä osoituksen siitä, että on oppilaan ja tämän tunteiden käsittelemisessä tukena (ks. esim. Kuusela & Lintunen & 2010, 120–121; Neil & Caswell, 2005, 9). Opettajan tavassa kohdata oppilas näyttää korostuvan tilanteen levollisuus, mikä voi osaltaan lisätä oppilaan turvallisuuden tunnetta (ks. Leskisenoja, 2016, 169).

Oppilas hymyilee opettajalle halauksen jälkeen ja on lähdössä pois opettajan luota (rivi 7). Oppilaan hymy viestii kohtaamisen ja lohdutuksen onnistumisesta (ks. Jeffrey ym., 2013). Oppilas kääntyy vielä kuitenkin opettajaan päin ja sanoo: *”Ei meinaa ilmoiteta ku mä nyt sanoin.”* Tästä on tulkittavissa oppilaan tarkoittavan, ettei hänen tulevaa poissaoloa enää ilmoiteta opettajalle erikseen. Opettaja vastaa oppilaalle ystävällisellä

äänensävyllä: *”Sinä ilmoitit. Ei tarvitse. Minä luotan sinuun, minä luotan sinun ilmoitukseen.”* Opettaja sanoo tämän sellaisella äänensävyllä, joka osoittaa luottamusta oppilasta ja tämän vastuullisuutta ja itseohjautuvuutta kohtaan. Opettajan ilmeistä on kuitenkin havaittavissa, että hän sanoo tämän ikään kuin pilke silmäkulmassa. Oletettavasti opettaja vielä keskustelee huoltajan kanssa tulevasta poissaolosta, tai hän on voinut jo saada tiedon Maj’n huoltajalta. Opettajan sanat osoittavat oppilaalle kuitenkin luottamusta ja tämän kuulluksi tulemistä. Jeffrey ym. (2013) tutkimuksessa oppilaille oli tärkeää, että he saivat kertoa opettajalle itse heille merkityksellisistä asioista. Heistä oli epämukavaa, jos opettaja tiesi heistä sellaisia asioita, joita ei ollut itse kertonut opettajalle. Episodissa opettaja on sensitiivinen ja lempeä eikä vastaa Maj’lle muuta kuin *”Minä luotan sinuun, minä luotan sinun ilmoitukseen.”* (ks. Jeffrey ym., 2013).

Episodissa opettaja on kokonaisvaltaisesti läsnä sanoillaan ja kehollaan. Hänen ilmeensä ja eleensä osoittavat lämpöä ja välittämistä sekä sensitiivisyyttä ja empatiaa oppilasta kohtaan. Vaikka episodi kestää vain puoli minuuttia, kohtaaminen vaikuttaa erityisen merkittävältä Maj’n kannalta. Tällaiset lyhyet opettajan ja oppilaan väliset kohtaamiset koulun arjessa ovat erityisen tärkeitä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen ja luottamuksen lisääntymisen kannalta (ks. esim. Jeffrey ym., 2013, Leskisenoja, 2016, 271; Saari, 2009, 133, 140–141). Episodi ja siinä ilmenevä opettajan välittävä vuorovaikutus voivat osaltaan lisätä Maj’n luottamusta opettajaa kohtaan. Lisäksi ne voivat rohkaista Maj’ta lähestymään opettajaa myös jatkossakin sekä ilmaisemaan tunteitaan entistä avoimemmin (ks. Leskisenoja, 2016, 169; Saari, 2009, 140).

8.3.2 Episodi 2 – ”Sä saat ihan kohta kertoo sun oman näkemyksen.”

Toinen episodi alkaa tilanteesta, jossa oppilaat ovat saapuneet luokahuoneeseen välitunnilta. He istuvat omilla paikoillaan pulpettien ääressä odottamassa opettajaa. Opettaja saapuu hetken päästä luokkaan kiirehtien, sillä hän on hoitanut käytännön asioita välitunnin aikana, ja niiden kanssa on kulunut suunniteltua kauemmin aikaa. Opettajan saapuessa luokkaan kaksi oppilasta riitelee keskenään välitunnin tapahtumista. Opettaja päättää käyttää matematiikan oppitunnin alusta hetken riidan selvittämiseksi. Oppitunnin vaihe on *siirtymä oppitunnille* ja episodi alkaa *opettajan aloitteesta*. Opettajan välittävä vuorovaikutus kohdistuu ensin *kahteen oppilaaseen*, Siljaan ja Roniin, jolloin muut oppilaat kuuntelevat välituntiriidan selvittämistä. Riidan selvittäminen johtaa yhteiseen keskusteluun *koko oppilasryhmän* kanssa. Opettaja *huomioi* episodissa *oppi-*

laiden ajatuksia ja kokemuksia, kuuntelee heitä aktiivisesti sekä osoittaa empatiaa ja sensitiivisyyttä oppilaita kohtaan.

- 1 Opettaja: (Saapuu luokkaan ja sanoo lempeästi ja anteeksipyytävästi.) *No niin. Jäi vähän taas sirkushommat tuolla.*
- 2 Silja: *Roni repi mua tästä!*
- 3 Roni: *No sä ohitit mut!*
- 4 Silja: *Noku sä juttelit kaikille.*
- 5 Opettaja: *Shhh... Nyt te tiedätte et mul on ihan hirveesti niit sirkusjuttuja tässä nyt mitä mä joudun aina välitunneilla käydä hoitamassa nopeesti, niin nyt täytyy pystyy tulla luokkaan rauhallisesti. Kerro Roni, mitä tapahtu ja nyt Silja täytyy malttaa. (Laittaa sormen suun eteen hiljaisuuden merkiksi.) Sä saat ihan kohta kertoo sun oman näkemyksen. (Katsoo Siljaa.) Kerro Roni nopeesti. (Kääntää katseen Roniin.)*
- 6 Roni: *Eee... toi Silja ohitti mut.*
- 7 Opettaja: *Missä? (Siirtyy kysyessä pois opettajanpöydän takaa ja lähestyy Ronia.)*
- 8 Roni: *Öö, tuolla ulkona.*
- 9 Opettaja: *Niin siinä kun tulitte jonossa sisään? Okei. (Katsoo Ronia ja kumartuu samalla tätä kohti pulpettiin nojaten yhdellä kädellä.)*
- 10 Roni: *Sitte Silja...*
- 11 Opettaja: (Keskeyttää Ronin jämäkästi mutta lempeästi.) *Mitä sinä teit? Nyt mä haluun tietää mitä sinä teit. Nyt sä kerrot mitä Silja teki, mut kertoisitko sä et mitä sinä teit, vaan ihan oman tekemisen jooko. Mitä sinä teit? (Odottaa hetken ja jatkaa.) Sä olit tulossa sisään, niin mitä sä teit? (Odottaa edelleen hetken ja katsoo Ronia silmiin. Hymyilee ja jatkaa hetken päästä.) Se on aina... Eiks se oo vaikeempi, helpompi kertoo mitä toinen teki, mut mitäs sinä teit? (Hymyilee lempeästi ja katsoo Ronia kysyvästi silmiin).*
- 12 Roni: *Öö, otin Siljasta takki... takista kiinni ku se ohitti mua.*
- 13 Opettaja: *Mut saaks sillee tehdä?*
- 14 Roni: (Pudistaa päätään.)
- 15 Opettaja: *Joo eli säki teit vähän väärin, eiks nii. Joo. Mitäs sun ois pitäny tehdä?*
- 16 Roni: *Mennä eteenpäin.*
- 17 Opettaja: *Nii... ku tiiätkö se että... et se et sä otit Siljaa takista kiinni oli vähän huonompi juttu kun se että... et oisko se ollu ihan kamalaa, et Silja ohitti sut siinä tilanteessa?*
- 18 Roni: *Joo mä menin eteenpäin myös siinä sitten... Silja, Silja vaan ohitti.*

- 19 Opettaja: (Nyökkää ymmärtäväisesti.) *Joo, mut ei saa ottaa ketään hupusta kiinni. Nyt Silja, kerro sä mitä sä teit.* (Kääntyy Siljaa päin ja siirtyy nojaamaan tämän pulpettiin yhdellä kädellä.)
- 20 Silja: *Öö, ohitin, koska Roni ei menny eteenpäin.* (Katsoo opettajaa silmiin.)
- 21 Opettaja: *Mut saaks silleen tehdä?*
- 22 Silja: *Ei...*
- 23 Opettaja: *Mitä sun ois pitäny tehdä toisin?*
- 24 Silja: *Sanoa...*
- 25 Opettaja: *Niin, sä oisit voinu nätisti sanoa et "Hei Roni, meetkö eteenpäin?"*
- 26 Silja: *Mä sanoin.*
- 27 Opettaja: (Koskettaa kevyesti Siljan hartiaa.) *Joo, mut sit voi vaikka tällee nätisti sanoo et jos toinen ei kuule et "Hei Ronii, meetkö eteenpäin?"*
- 28 Silja: *Okei.*
- 29 Opettaja: (Suoristuu katsomaan koko ryhmää ja sanoo kaikille oppilaille yhteisesti.) *Joskus käy tiiättkö silleen et... Ootteko, onks käyny koskaan silleen et vaikka seisoo liikennevaloissa?* (Kävelee opettajanpöydän taakse ja katsoo koko ryhmää.) *Seisotte äitin ja isin kanssa autossa.* (Oppilaat nyökkäilevät.) *Joo. Ja sit edessä onki joku semmonen auto, joka ei lähe liikkeelle ku vihreet valot tulee. Onks käyny joskus silleen?*
- 30 Pepe: *Joo, mun äitillä on käyny sillee.*
- 31 Opettaja: (Sanoo iloisella äänensävyllä ja hymyilee.) *Niin. Tai sitte ite, mulla kävi eilen sillä tavalla että mä mietin näitä sirkusjuttuja kovasti.* (Laittaa käden otsalleen.) *Ja sitte mä en huomannu et valot vaihtu.* (Katsoo oppilaita ja laittaa kätensä leualleen miettimisen eleeksi.) *Niin mitäs se, tiiättkö mitäs se mun takana oleva auto teki? Ihan pikkusen vaan?* (Usea oppilas viittaa Roni mukaan lukien.) *Elli.*
- 32 Elli: *Tööttäs.*
- 33 Opettaja: (Nyökkää ja sanoo hymyillen.) *Tööttäs ihan silleen, "tööt". Ja mä olin sillee "oi oi anteeks."* (Tekee "tööt"-äänen sanoessaan kädellä liikkeen ihan kuin painaisi auton nappia ja sanoo "oi oi"-äänen liioitellulla äänensävyllä.) *Ja lähin liikkeelle ja sit mä vilkutin vähän: "Hei et anteeks, en huomannu."* (Vilkuttaa kädellään.) *Eli vähän sama homma tos jonossa voi pikkusen vähän koputtaa: "Heii, herätys, meetkö eteenpäin?" Ja nätisti sanoo, et ei saa sanoo rumasti."*
- 34 Pepe: (Sanoo innostuneella äänensävyllä.) *Tai sit voi sanoo "tööt"!*

- 35 Opettaja: (Naurahtaa.) *Niin voi sanoo vaikka sillee. Joo. Mut hei, niin ku mä kerroin, niin tällä tunnilla tehään hommia. Ja tällä tunnilla otetaan matikan kirjat esille.*
- 36 Elli: (Sanoo hetkeä myöhemmin samalla kun ottaa matematiikan kirjaa esille.) *Ope, äitille kävi samalla tavalla.*
- 37 Opettaja: (Sanoo lempeällä äänensävyllä ja hymyilee.) *Joo.*

Luokkahuoneeseen saapuessa opettajalla on pahoitteleva äänensävy oppitunnin myöhässä aloittamisesta. Vaikka oppitunti alkaa kiireisesti, opettajan olemus on lempeä ja rauhallinen. Pian luokkaan saavuttuaan opettaja huomaa Siljan ja Ronin riitelevän keskenään (rivit 2–5). Roni on repinyt Siljaa takista, kun Silja on ohittanut Ronin jonossa välitunnilta sisään tultaessa. Opettaja näyttää tulkitsevan tilanteen levotonta ilmapiiriä ja tekevän sensitiivisesti päätöksen käyttää aikaa välituntiriidan selvittämiseen, vaikka oppitunti on jo alkanutkin myöhässä. Opettaja puuttuu tilanteeseen rauhoittelemalla oppilaita aluksi lempeällä mutta jämakällä äänensävyllä. (ks. Ahonen, 2015, 117–118; Kalliala, 2006, 68–69; Louhela, 2012, 107.) Hän vetoaa ensin oppilaiden vastuuseen käyttäytyä hyvin, sillä he tietävät, että hän joutuu hoitamaan käytännön asioita välitunnilla (rivi 5, vrt. Määttä & Uusiautti, 2012, 26).

Opettaja on sensitiivinen Siljan ja Ronin tarpeelle käydä tilanne yhdessä opettajan avustuksella läpi (ks. Ahonen, 2015, 117–118; Louhela, 2012, 107). Opettaja puuttuu tilanteeseen opettajajohtoisesti ja osoittaa oppilaille, että tulee kuulemaan kumpaakin tapahtuneesta ja näin huomioimaan kummankin näkökulman: *”Kerro Roni mitä tapahtu ja nyt Silja täytyy malttaa. Sä saat ihan kohta kertoo sun oman näkemyksen.”* Näin opettaja tarjoaa tukea oppilaille riidan selvittämisessä keskustelemalla ja kuuntelemalla oppilaita (ks. Leskisenoja, 2016, 114). Kokonaiskuvan kartoittaminen tapahtumista onkin Saaren (2009, 125) mukaan edellytys ristiriitojen selvittämiselle. Episodissa opettaja antaa kummallekin oppilaalle mahdollisuuden kertoa oman näkemyksensä tapahtuneesta tasapuolisesti. Tutkimusten mukaan oppilaiden mielestä onkin tärkeää, että opettaja osoittaa tasapuolisuutta ja oikeudenmukaisuutta toiminnallaan erilaisissa tilanteissa. Tämä voi keskeisesti lisätä oppilaiden luottamusta opettajaa kohtaan. (ks. Janhunen, 2013, 63–64; Leskisenoja, 2016, 168; Saari, 2009, 140–141.)

Riidan selvittämisessä opettaja kuuntelee Siljaa ja Ronia aktiivisesti (rivi 11). Hän antaa heille aikaa ja tilaa kertoa oman näkemyksensä tapahtuneesta hoputtamatta heitä. Hän odottaa rauhassa Ronin vastausta ja näyttää huomaavan, että tämän on vaikeaa puhekea tapahtunutta sanoiksi. Opettaja auttaa Ronia kertomaan oman kokemuksensa ti-

lanteesta esittämällä tälle lisäkysymyksiä (esim. *“Niin siinä kun tulitte jonossa sisään?”* ja *“Mitä sinä teit?”*). Opettaja käyttää myös lisäsanoja oppilaan aktiivisen kuuntelun osoituksena (esim. *“Okei”*) (ks. Ahonen, 2015, 109; Kuusela & Lintunen, 2010, 120–122; Raczyński & Horne, 2015, 393). Kun Roni kertoo Siljan tekojen osuudesta tapahtuneeseen, opettaja osoittaa ymmärrystä Ronin kokemuksia kohtaan niitä vähättelemättä (*“Eiks se oo vaikeempi, helpompi kertoo mitä toinen teki, mut mitäs sinä teit?”*). Tämän myötä opettaja osoittaa hyväksyntää ja empatiaa Ronin kokemuksia kohtaan (ks. esim. Ahonen, 2015, 109, 119–120; Jeffrey ym., 2013; Louhela, 2012, 112).

Episodissa opettaja osoittaa empatian avulla avoimuutta osapuolten näkemyksiä kohtaan, mikä on Virtasen (2013, 212) mukaan erityisen tärkeää ristiriitojen selvittämisessä. Vaikka opettaja ohjaa tilannetta opettajajohtoisesti ja jämäkästi eteenpäin vieden, hänen olemuksessaan korostuu rauhallisuus ja lämpimyys (ks. Ahonen, 2015, 111–112). Ronin ja Siljan aktiivinen kuunteleminen opettajan ohjaamana auttaa myös oppilaita kuuntelemaan toisiaan ja näin lisäämään ymmärrystä toistensa kokemuksia kohtaan (ks. Saari, 2009, 147).

Sen lisäksi, että oppilaat kertovat episodissa tapahtuneesta, opettaja ohjaa oppilaita pohtimaan, oliko heidän toimintansa tilanteessa tarkoituksenmukaista (esim. *“Mut saaks sillee tehdä?”* ja *“Joo eli säki teit vähän väärin eiks nii.”*) Lisäksi hän auttaa oppilaita huomaamaan, miten tilanteessa olisi voinut toimia toisin (esim. *“Mitä sun ois pitänyt tehdä toisin?”* ja *“Niin, sä oisit voinu nätisti sanoa et ”hei Roni, meetkö eteenpäin?”*) Opettaja auttaa oppilaita näin ristiriidan selvittämisessä ja keskustelun etenemisessä (ks. Raczyński & Horne, 2015, 391–394). Jeffrey ym. (2013) mukaan oppilaat tarvitsevatkin apua etenkin haasteissa sosiaalisissa tilanteissa, jolloin erityisesti aktiivisen kuuntelemisen merkitys korostuu.

Kun opettaja on kuunnellut sekä Ronin että Siljan näkemykset tapahtuneesta, hän kääntyy katsomaan koko oppilasryhmää ja keskustelemaan heidän kanssaan: *“Ootteko, onks käyny koskaan silleen et vaikka seisoo liikennevaloissa – – Ja sit edessä onki joku semmonen auto, joka ei lähe liikkeelle, ku vihreet valot tulee. Onks joskus käyny silleen?”* Opettaja aktivoi koko ryhmää kysymällä tämän heiltä yhteisesti. Oppilaat nyökkäilevät ja kertovat opettajalle omista kokemuksistaan (rivit 30, 32 ja 36). Lisäksi opettaja kertoo oppilaille omasta aiemmasta kokemuksestaan, jolloin hän odotti autossaan liikennevalojen vaihtumista punaisesta vihreäksi eikä heti huomannut valojen vaihtumista. Opettaja jakaa oppilaille, kuinka hänen takanaan oleva auto ja hän itse toimivat tilanteessa (rivit 31 ja 33). Näin opettaja osoittaa avoimesti oppilaille, että on

itsekin joutunut selvittämään oppilaiden ristiriidan kaltaista tilannetta. Omalla esimerkillään opettaja osoittaa, miten myönteistä ja ratkaisukeskeistä tapaa hyödyntäen haastavasta tilanteesta voi selvitä. (ks. esim. Ahonen, 2015, 117–118; Raczynski & Horne, 2015, 390; Virta & Lintunen, 2010, 37.)

Aultmanin ym. (2009, 640) tutkimuksessa opettajat näkivät itsestä kertomisen ja omien kokemusten jakamisen tärkeänä keinona tarjota oppilaille esimerkki omien tunteiden hallinnassa. Episodissa opettaja kertoo turhautumisen sijasta osoittaneen olevansa pahoillaan (*”Ja lähin liikkeelle ja sit mä vilkutin vähän: ”Hei et anteeks, en huomannu.”*). Lisäksi opettajan jakama kokemus antaa mallin oppilaille siitä, miten jonossa takana oleva voi toimia, kun edellä oleva ei lähde liikkeelle (*”Niin mitäs se, tiiätkö mitäs se mun takana oleva auto teki? – – Tööttäs ihan silleen, ”töt”.*) Saaren (2009, 144) ja Aultmanin ym. (2009, 640) mukaan omien kokemusten jakaminen oppilaille osoittaa opettajan läsnäoloa ja aitoutta.

Oppilaiden mielestä on hauskaa, kun opettaja jakaa heille henkilökohtaisia kokemuksiaan. Se tekee opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen heidän mielestään mukavaksi ja turvalliseksi. (Jeffrey ym., 2013.) On tärkeää, että leikillisuus ja huumori sävyttää opettajan ja oppilaan välisiä keskusteluita, ja että he voivat nauraa yhdessä (Leskisenoja, 2016, 169; Saari, 2009, 123). Episodissa opettaja heittäytyy oman kokemuksen kertomiseen kokonaisvaltaisesti sanoillaan ja eleillään. Opettajan eläytyminen hauskoilla sanoilla (*”töt”* ja *”oi oi”*) ja eleillä (auton ratissa *”tööttääminen”* miimisesti ja kädellä vilkuttaminen) saavat oppilaat hymyilemään ja nauramaan sekä kuuntelemaan opettajaa tarkkaavaisesti (ks. Dickinson & Neelands, 2009, 49). Episodissa opettajan sanat ja eleet innostavat myös oppilaita keksimään ratkaisuja tilanteen selvittämiseksi (*”Tai sit voi sanoo ”töt”!”*) sekä jakamaan omia kokemuksiaan vielä oppitunnin seuraavankin vaiheen, itsenäisesti matematiikan kirjan tehtävien tekemisen, aikana (*”Ope, äitille kävi samalla tavalla*). Ahosen (2015, 117–118) tutkimuksessa opettajan tietoinen leikillisyyden käyttäminen tilanteeseen sopivalla tavalla edisti haastavan ristiriitatilanteen selvittämistä esimerkiksi silloin, kun lapsille oli vielä vaikeaa odottaa vuoroaan ja antaa tilaa toisille lapsille.

Oman kokemuksen jakamisen jälkeen opettaja yhdistää esimerkkinsä Siljan ja Ronin tilanteeseen ja siinä toimimiseen: *”Eli vähän sama homma tos jonossa voi pikkusen vähän koputtaa: ”Heii, herätys, meetkö eteenpäin?” Ja nädisti sanoo et ei saa sanoo rumasti.”* Näiden sanojen myötä opettaja rohkaisee oppilaita toimimaan vastaavanlaisissa tilanteissa jatkossa rauhallisesti ja toisiaan kunnioittaen. Opettajan episodissa

käyttämä liikennevalon analogia onkin toimiva ja konkreettinen mallinnus siitä, miten oppilaat voivat erilaisissa ristiriitatilanteissa toimia. (ks. Raczynski & Horne, 2015, 390.) Saaren (2009, 147) tutkimuksessa haastatellun opettajan mukaan tällainen riitojen yhteinen käsitteleminen koko luokan kesken auttaa oppilaita asennoitumaan toisiinsa empaattisesti sekä ymmärtämään toisiaan paremmin.

Vaikka Ronin ja Siljan välisen riidan selvittäminen vie noin viisi minuuttia matematiikan opitunnin muusta työskentelyajasta, opettajan toiminta näyttää vaikuttavan koko lopputunnin levolliseen ilmapiiriin oppilaiden työskennellessä itsenäisesti. Opettaja huomioi sensitiivisesti oppilaiden tarpeen selvittää riita yhdessä opettajan johdolla ennen opitunnin aloittamista. Hän huomioi sensitiivisesti oppilaiden tunteita niitä vähättelemättä. (ks. Ahonen, 2015, 117–118, 185–187; Leskisenoja, 2016, 114; Saari, 2009, 147–148.) Opettaja osoittaa toimivansa esimerkkinä oppilaille sosio-emotionaalisten taitojen käyttämisestä, sillä hän selvittää riidan ratkaisukeskeisesti, rauhallisesti ja kummatkin osapuolet huomioiden (ks. Leskisenoja, 2016, 185; Raczynski & Horne, 2015, 393–394, Vogt, 2002). Opettajan jämäkkä mutta lämmin tapa kuunnella oppilaita, huomioida heidän tunteitaan sekä jakaa omia kokemuksiaan voi olla merkityksellinen henkilökoh- taisen ja lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta (ks. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 113; Saari, 2009, 144). Opettajan tasapuolinen tapa ratkaista riita yhdessä Ronin, Siljan ja koko luokan kuullen voikin osaltaan vaikuttaa oppilaiden luot- tamuksen lisääntymiseen häntä kohtaan sekä luottamukseen siitä, että hänelle voi us- koutua erilaisissa ristiriitatilanteissa jatkossakin (ks. Ahonen, 2015, 186; Saari, 2009, 125, 140–141, 148, O'Connor, 2006).

8.3.3 Episodi 3 – ”Hei tää on ihan loistava!”

Kolmas episodi alkaa tilanteesta, jossa oppilaat ja opettaja työskentelevät draaman opitunnilla prosessidraaman tarinassa seikkailevien hahmojen Pekan ja Pertin paris- sa. Oppilaat ja opettaja ovat käsitelleet samaa prosessidraamaa aikaisemminkin draamatunneilla. Prosessidraama tarkoittaa työskentelytapaa, jossa valittua aihetta kä- sitellään suunnitellun käsikirjoituksen sekä erilaisten työtapojen kautta (Joronen & Hä- kämies, 2010, 139). Episodissa oppilaat työskentelevät käyttäen valokuva-työtapaa, jossa muutamasta oppilaasta koostuvat ryhmät muodostavat kehoillaan ikään kuin va- lokuvan siitä valitsemastaan paikasta, johon Pekka on vienyt Pertin retkelle. Muiden oppilaiden tehtävänä on muistella, missä paikassa tarinan hahmot ovat retkellä. Epi- sodin alkaessa oppilaat ja opettaja ovat kokoontuneet kolmesta oppilaasta koostuvan ryhmän luokse katsottuaan muiden oppilasryhmien valokuvatuotokset. Episodi alkaa

opettajan aloitteesta, kun opettajan välittävä vuorovaikutus kohdistuu valokuvatuotoksensa esittävän ryhmän *kolmeen oppilaaseen*. Opettaja *kehuu* ryhmän valokuvan kekseliästä toteutusta. Ryhmän tuotoksen katsomisen jälkeen opettaja *kehuu kaikkien oppilasryhmien* valokuvia. Käytetty draaman työtapu tukee kehumisen lisäksi opettajan mahdollisuutta *huomioida oppilaan ajatuksia ja kokemuksia*; valokuva-työtavasta innostunut Rasmus ehdottaakin episodin lopussa, että he piirtäisivät ryhmiensä valitsemat retkipaikat paperille. Opettaja *huomioi* oppilaan *näkökulman* valitsemalla ehdotetun idean seuraavaksi työtavaksi, jonka aikana opettaja kiertää luokassa keskustelemassa oppilaiden kanssa.

- 1 Opettaja: *Nyt meil on täällä viimeinen tilanne. Mihin nää meni, kuka muistaa?* (Yksi ryhmän oppilaista viittaa). *No te muistatte toivottavasti esittäjät. (Naurahtaa.) Muistaaks kukaan yleisöstä?* (Kukaan yleisöstä ei viittaa.) *No Viljami saa kertoa.*
- 2 Viljami: *Me mentiin Superparkiin heittää korista.*
- 3 Opettaja: (Sanoo innostuneella äänensävyllä.) *Superparkiin heittää korista! Nyt kertokaas. Nyt mä vähän arvaan, mutta onko tää mun arvaus oikein? Kerro Jani mitä tapahtuu.*
- 4 Jani: *Että... öö Viljami sai pallon koriin.* (Pitää käsiä edessään tekemällä niistä ikään kuin korin.)
- 5 Opettaja: *Eli sinä oot kori. Ilmari on pallo, niinkö?* (Naurahtaa ja hymyilee jatkaessaan.) *Hei tää on ihan loistava!*
- 6 Aatos: *Ilmari sun pää on pallo.* (Nauraa samalla.)
- 7 Opettaja: *Se on menossa koriin. Ihan upee täys kori, vähänkö ihana. Vähän pitkulainen on tää meidän pallo tänään. Pää on ihan, toi on hienosti keksitty!*
- 8 Opettaja: *Se oli loistava.* (Kääntyy sanomaan koko ryhmälle.) *Kaikki oli loistavia!*
- 9 (Yksi oppilas ehdottaa pian opettajalle, että he voisivat seuraavaksi piirtää oman ryhmänsä valitseman retkipaikan.)
- 10 Opettaja: (Huomioi Rasmuksen idean ja sanoo koko ryhmälle.) *Teillä oli upeita paikkoja, mihin te halusitte et Pekka sen Pertin vei. Ja Rasmus keksi tossa vauhdissa hyvän jutun, ja nythän me tehdään se, koska se oli musta hyvä idea! Teil oli niin upeita retkipaikkoja, et nyt sä saat piirtää sen tilanteen, minkä te äsken teitte. Eli laitapa paperille se äskeinen sun ryhmän juttu, missä se retki tapahtui.*
- 11 Rasmus: (Sanoo iloisesti omalle paikalleen siirtyessä.) *Se oli minun keksintöni!*

- 12 (Oppilaat siirtyvät pulpettiensa ääreen piirtämään oman ryhmänsä valokuva-tuotosta, ja opettaja kiertää luokassa katsomassa oppilaiden piirustuksia.)
- 13 Opettaja: (Pala Superpark -valokuvatuotoksen ryhmän esittäjien luo ja sanoo heille muiden oppilaiden työskennellessä piirustustensa parissa.) *Noni. Tää oli ihan huippu tää teidän koripallojuttu. Mua naurattaa vähän vieläki!* (Naurahtaa ja oppilaskin nauraa samalla piirtäessään.) *Loistavasti keksitty!*

Episodi alkaa tilanteesta, jossa muut ryhmät katsovat Viljamin, Janin ja Ilmarin valokuvaa ja opettajan johdolla yrittävät arvata, mihin Pekka vei Pertin retkelle: *”Nyt meil on täällä viimeinen tilanne. Mihin nää meni, kuka muistaa?”* Opettajan äänensävy on iloinen ja innostunut (ks. Dickinson & Neelands, 2006, 49; Neil & Caswell, 2005, 9). Kun muut oppilaat eivät viittaa, Viljami haluaa vastata itsekin ollessaan ryhmän esittämässä valokuvassa. Saaren (2009, 123) mukaan leikillisuus ja huumori ovat tärkeitä piirteitä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettaja sanookin Viljamille iloisesti ja leikkillisesti naurahtuen: *”No te muistatte toivottavasti esittäjät.”*

Käytetty draaman työtapaa ja toimiminen kuvitteellisessa ympäristössä tukevat oppilaiden kokemusmaailman huomioimisen mahdollisuutta (ks. Lehtonen ym., 2016, 559; Toivanen, 2010, 18). Episodissa oppilaat ovat valinneet retkipaikaksi Superparkin, joka on perheille suunnattu liikunnallinen aktiviteettipuisto. Oppitunnin perusteella Viljami, Jani ja Ilmari vaikuttavat käyvän siellä pelaamassa koripalloa vapaa-ajallaan. Ryhmän tuotosta katsoessaan opettaja osoittaa kiinnostuneisuutta oppilaiden valitsemaa paikkaa ja siitä toteutettua valokuvaa kohtaan (rivi 3): *”Superparkiin heittää korista! Nyt ker-tokaas.”* Opettajan äänensävyistä välittyy kiinnostuneisuus ja innostus kuulla valokuvan esittävältä ryhmältä lisää tuotoksestaan (ks. Dickinson & Neelands, 2006, 49; Neil & Caswell, 2005, 9).

Opettaja vaikuttaa arvaavan, mitä kukin ryhmän jäsen esittää Superpark-valokuvassa, mutta hän antaa kiinnostusta osoittaen ryhmän esittäjille tilaa ja mahdollisuuden kertoa muille oppilaille tuotoksestaan itse: *”Nyt mä vähän arvaan, mutta onko tää mun arvaus oikein? Kerro Jani mitä tapahtuu.”* (ks. Kuusela & Lintunen, 2010, 121–122.) Jani pitää valokuvassa käsiä edessään tekemällä niistä ikään kuin korin, johon Ilmari on laittanut päänsä sisälle. Viljami pitää Ilmarista kiinni aivan kuin olisi heittämässä pallon koriin. Jani kertoo yleisölle valokuvan toteutuksesta, jolloin oppilaat ja opettaja ihastelevat valokuvan kekseliästä toteutusta (rivit 1–4). Opettaja sanoo ryhmälle: *”Eli sinä oot kori. Ilmari on pallo, niinkö? Hei tää on ihan loistava!”* Oppilaista myös Aatos kommentoi ryhmän ideaa naurahtuen: *”Ilmari sun pää on pallo.”* Leskisenojan (2016, 169) ja Saa-

ren (2009, 123) mukaan on tärkeää, että opettajan ja oppilaan välisiä keskusteluita sävyttää yhdessä nauraminen.

Opettaja kehuu ryhmää vaikuttuneena heidän toteutuksestaan (*”Hei tää on ihan loistava! – Se on menossa koriin. Ihan upee täys kori, vähänpö ihana.”*). Hän käyttää kehuessaan useita adjektiiveja kuten *loistava*, *upee*, *ihana* ja *hieno*. Opettaja antaa myönteistä palautetta oppilaille ja huomioi oppilaiden oivaltavaa ideaa käyttää päätä pallona ja käsiä korina (*”Vähän on pitkulainen tää meidän pallo tänään. Pää on ihan, toi on hienosti keksitty!”*) (ks. Ahonen, 2015, 174–175; Leskisenoja, 2016, 127; Jeffrey ym., 2013). Draaman työtavat, kuten tässä episodissa käytetty valokuva-työtapa, tarjoavatkin oppilaille mahdollisuuden ilmaista itseään monipuolisesti ja toimia mielikuvitustaan hyödyntäen (ks. Toivanen, 2010, 18, 40). Toivasen (2010) mukaan oppilaiden toimissa itselleen mielekkäällä ja merkityksellä tavalla he voivat kokea onnistumisen iloa. Tämän saavuttamiseksi opettajalla on merkittävä rooli, sillä kehumisen myötä myös oppilaat uskovat omiin ideoihinsa ja ratkaisuihinsa enemmän. (Toivanen, 2010, 18, 36, 40.) Episodissa opettaja on kehuessaan kokonaisvaltaisesti läsnä ja hän osoittaa olemuksellaan, että tarkoittaa kehujaan aidosti (ks. Lehtonen ym., 2016, 564; Raczynski & Horne, 2015, 390). Myös opettajan hymyilevä ilme ja innostunut äänensävy tukevat hänen kehujensa aitoutta (ks. Neil & Caswell, 2005, 9).

Kehuttuaan Viljamin, Janin ja Ilmarin kekseliäisyyttä opettaja kehuu vielä yhteisesti kaikkia oppilasryhmiä valokuvien hienoista toteutuksista ennen seuraavaan työtapaan siirtymistä: *”Se oli loistava. Kaikki oli loistavia!”* Jeffrey ym. (2013) tutkimuksessa oppilaiden mielestä tällainen koko luokan yhteinen kehuminen yksittäisten oppilaiden huomioimisen lisäksi oli tärkeää, ja kehumisen olikin heidän mielestään opettajan yksi vaikuttavimmista tavoista osoittaa välittämistä oppilaille. Episodissa kaikkia oppilaita kehumalla opettaja huomioi jokaisen ryhmän tuotoksen tasapuolisesti. Leskisenojan (2016, 127) mukaan oppilaiden tasapuolinen kehuminen on erityisen tärkeää, että jokainen oppilas saisi onnistumisen kokemuksia.

Seuraavaan työtapaan siirryttäessä yksi oppilaista ehdottaa innostuneesti opettajalle, että he voisivat piirtää oman ryhmänsä valitseman retkipaikan paperille (rivi 9). Opettaja päättää käyttää piirtämistä seuraavana työtapana, jolloin hän huomioi Rasmusen idean ja toiveen (ks. Leskisenoja, 2016, 169; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Hän sanookin pian kaikille oppilaille yhteisesti ja kehuu heitä vielä ohjeistaessaan: *”Teillä oli upeita paikkoja, mihin te halusitte et Pekka sen Pertin vei. Ja Rasmus keksi tossa vauhdissa hyvän jutun, ja nythän me tehdään se, koska se oli musta hyvä idea! Teil oli*

niin upeita retkipaikkoja, et nyt sä saat piirtää sen tilanteen minkä te äsken teitte. Eli laitapa paperille se äskeinen sun ryhmän juttu, missä se retki tapahtui.” Rasmuksen ehdotuksen huomioimalla opettaja osoittaa, että pitää sitä hyvänä ideana ja toimivana työtapana. Rasmus vaikuttaa iloiselta ja ylpeältä siirtyessään omalle paikalleen opettajan huomioidessa hänen ehdotuksensa (rivi 11).

Tämän tutkielman puitteissa ei ollut mahdollista haastatella videoaineiston opettajia. Opettajan päätöksenteon taustalla vaikuttavia tekijöitä voi kuitenkin pohtia episodina analysoimalla (ks. Goldman & McDermott, 2006, 112–113). Episodissa opettajan päätöksen taustalla saattaa esimerkiksi vaikuttaa opettajan halu ja tietoinen valinta huomioida oppilaiden ehdotuksia (ks. Leskisenoja, 2016, 114; O’Connor, 2006). Samalla päätökseen saattaa myös vaikuttaa opettajan sensitiivisyys tunnistaa oppilasryhmän tarve siirtyä rauhallisempaan työskentelyyn; episodina ennen usealla oppilaalla onkin ollut haasteita keskittyä ryhmien valokuvien katsomiseen (ks. Louhela, 2012, 107–108). Opettaja ohjaa oppilaiden levotonta käytöstä, jolloin nämä pystyvät katsomaan ryhmien tuotokset sekä osallistumaan yhteisiin keskusteluihin (esim. rivi 6). Innostuneesta ilmapiiristä huolimatta viimeisen ryhmän tuotoksen katsomisen jälkeen muutamat oppilaat vaikuttavat edelleen levottomilta, mikä saattaa osaltaan myös vaikuttaa opettajan pedagogiseen päätökseen valita Rasmuksen ehdotus seuraavaksi työtavaksi.

Draamatunneilla on tärkeää, että opettaja osaa lukea luokan ilmapiiriä ja valita toiminnan sen mukaan (Owens ym., 2010, 50). Draamatyöskentelyssä oppitunnin tavoitteet voivat muuttua ryhmän tarpeiden, toiveiden ja työskentelyn tarkoituksen seurauksesta (Lehtonen ym., 2016, 560; Owens ym., 36). Opettajan läsnäolo oppilaiden kanssa mahdollistaa sensitiivisyyden tunnistaa oppilaiden tarpeita ja toiveita sekä reagoida niihin tilanteeseen sopivalla tavalla (Lehtonen ym., 2016, 564; Teven, 2001). Episodissa opettaja osoittaaakin läsnäoloa ja sitoutuneisuutta kokonaisvaltaisesti ilmeiden, eleiden ja puheen myötä (ks. Toivanen, 2010, 38).

Opettajan pedagoginen päätös näyttää entisestään tukevan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä itsenäisen työskentelyn aikana oppilaiden piirtäessä, sillä episodin aikana opettaja kiertää luokassa katsomassa ja kehumassa oppilaiden piirustuksia sekä keskustelee usean oppilaan kanssa kahden (rivi 12, ks. Neil & Caswell, 2005, 142). Opettajan olemus on lämmin, ja hän hymyilee usein sekä keskustelee iloisesti oppilaiden kanssa, mikä osoittaa opettajan kiinnostuneisuutta ja välittämistä oppilaita kohtaan (ks. Leskisenoja, 2016, 166; Neil & Caswell, 2005, 9, 142).

Piirtämistyötavan aikana opettaja palaa vielä Viljamin, Janin ja Ilmarin luokse ja kehuu heidän valokuvaansa: ” – – *Tää oli ihan huippu tää teidän koripallojuttu. Mua naurattaa vähän vielä! Loistavasti keksitty!*” Jeffrey ym. (2013) sekä Tevenin (2001) tutkimusten mukaan tällaiset jatkuvat ja lyhyetkin myönteiset vuorovaikutustilanteet sekä huomionosoitukset ovat oppilaille erityisen merkityksellisiä. Kuten tässä episodissa, opettajan on tärkeää pyrkiä kehuamaan jokaista oppilasta arjen erilaisissa tilanteissa ja iloita yhdessä oppilaiden kanssa pienistäkin asioista (Ahonen, 2015, 174–176). Ne vaikuttavat olennaisesti lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseen (Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 128, 185; Saari, 2009, 126, 130).

8.3.4 Episodi 4 – ”No ei sun tarvii jännittää.”

Neljäs episodi alkaa tilanteesta, jossa opettaja on jakanut oppilaat draamatunnilla oppilaspareihin. Parien tehtävänä on vuorotellen valita yksi kuva eri ammattien edustajista ja toimia sen roolissa miimisesti. Toisen oppilaan tehtävä on arvata parin valitsema ammatti. Pian opettaja huomaa *draaman työtavan aikana*, että Milja istuu jännittyneenä paikallaan eikä toimi roolissa. Opettajan välittävä vuorovaikutus alkaa *hänen omasta aloitteestaan*. Opettaja lähestyy Miljaa ja keskustelelee tämän kanssa rauhallisesti, lämpimästi ja ystävällisesti. Välittävässä vuorovaikutuksessa korostuu Miljan *ajatusten ja kokemusten huomioiminen, aktiivinen kuunteleminen, kannustaminen sekä empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen*. Opettajan lämmin tapa käsitellä jännittämistä yhdessä Miljan kanssa rohkaisee tätä kokeilemaan roolissa toimimista miimisesti ja arvuuttelemaan valitsemaansa ammattia pariltaan.

- 1 Opettaja: *Sitten voi vaihtaa toisin päin ja voi ottaa useammankin.*
- 2 Opettaja: (Katsoo kauempaa yhtä oppilaspareista.) *Teittekste Niilo jo? Reippaasti nytten. Kumpi teistä esittää eka?* (Hymyilee oppilasparille.)
- 3 Niilo: *Mä esitin jo.*
- 4 Opettaja: *Sä esitit jo. No sitten Milja.*
- 5 Milja: (Tuijottaa ammattien kuvia taululla eikä ryhdy esittämään pantomiimiä.)
- 6 Opettaja: (Kävelee Miljan luokse.)
- 7 Opettaja: (Sanoo lempeästi ja hymyillen.) *Päätä vaan reippaasti, se ei oo niin tarkkaa. Niin kerkeette tehdä viel toisen.*
- 8 Milja: (Sanoo hiljaisella äänellä opettajalle.) *Mua jännittää.*
- 9 Opettaja: *No ei sun tarvii jännittää.* (Pudistelee päätään ja hymyilee.)
- 10 Milja: (Katsoo edelleen hiljaa eteenpäin.)
- 11 Opettaja: (Kumartuu Miljan korkeudelle ja koskettaa tätä hartialle.) *Jännittääks sua kun Anu* (videoaineiston kuvaaja) *kuvaa?*

- 12 Milja: *Ei.*
- 13 Opettaja: *Vai se ku Niilo kattoo?*
- 14 Milja: *Niin.*
- 15 Opettaja: (Katselee kuvia taululta ja kuiskailee Miljalle ehdotuksia, mitä ammattia tämä voisi esittää pantomiimin keinoin Niilolle.)
- 16 Milja: (Hymyilee opettajan kuiskatessa ehdotuksia.)
- 17 Opettaja: *Ota joku niin päästään eteenpäin.* (Pyytää Miljaa laittamaan käsistään tavarat repun päälle ja ohjaa toimintaan.)
- 18 Opettaja: *Sit vaan otat jonkun, niin päästään eteenpäin.* (Hymyilee rohkaisevasti.) *Än yy tee nyt Milja alkaa esittämään Niilolle!* (Kumartuu Miljaa kohti, hymyilee ja napauttaa sormiaan.)
- 19 Milja: (Epäröi vielä hetken.)
- 20 Opettaja: *Noni, jos nyt vähän esität. Ei Niilo voi arvata muuten.* (Hymyilee.)
- 21 Milja: (Nauraa.)
- 22 Opettaja: (Sanoo rohkaisevasti lempellä äänensävyllä ja hymyilee.) *Nouse ylös. Noni ja sitten rupeet tekemään sitä. Kuvitteellisesti.*
- 23 Milja: (Alkaa esittää kampaajaa miimisesti.)

Episodin alkaessa opettaja kiertää luokassa parien esittäessä ammatteja toisilleen miimisesti. Opettajan on tärkeää liikkua luokassa aktiivisesti oppitunnilla, sillä se mahdollistaa kohtaamiset oppilaiden kanssa (Neil & Caswell, 2005, 142). Kiertäessään luokassa opettaja huomaa, että Milja ei esitä mitään ammattia miimisesti omalla vuorollaan, kun Niilo on jo esittänyt itse valitsemansa ammatin Miljalle. Opettaja tunnistaa sensitiivisesti Miljan tarpeen kannustukselle ja tuelle, kun tämä istuu hiljaa paikallaan ja katsoo taululta eri ammattien kuvia (rivit 1–6, ks. Hamre ym., 2013, 464–466; Kalliala, 2008, 68). Leskisenojan (2016, 114) mukaan opettajan on tärkeää käydä keskustelemassa oppilaan kanssa ja tarjota tukea, kun tämä näyttää tarvitsevan sitä. Opettaja lähestyy Miljaa ja rohkaisee tätä lempeällä ja rauhallisella äänensävyllä valitsemaan ammatin esitettäväksi miimisesti (rivi 7).

Milja vastaa pian opettajalle hiljaisella äänellä: *”Mua jännittää.”* Opettaja kannustaa ja rohkaisee Miljaa siitä, ettei tämän tarvitse jännittää (rivi 9). Sanomalla *”No ei sun tarvii jännittää”* ja kysymättä tältä vielä lisää opettaja antaa Miljalle tilaa kertoa tunteistaan. Opettaja vakuuttaa myös näillä sanoilla, että tilanne on Miljalle turvallinen. (ks. Kuusela & Lintunen, 2010, 121.) Opettaja on tilanteessa kokonaisvaltaisesti läsnä ilmeillään ja eleillään. Hän esimerkiksi hymyilee Miljalle, mikä rohkaisee tätä jakamaan omia ajatuksiaan. Opettaja katsoo Miljaa myös silmiin ja näin vaikuttaa yrittävänsä saada katse-

kontaktin Miljan kanssa. Lisäksi opettaja pudistaa päätään lempeästi sanoessaan, ettei tämän tarvitse jännittää. (ks. Neil & Caswell, 2005, 143, 146–147.) Opettajan hymy viestii Miljalle välittömyydestä ja halusta auttaa (ks. Teven & Hanson, 2004).

Milja katsoo kuitenkin edelleen taululle päin kertomatta opettajalle lisää ajatuksistaan (rivi 10). Opettaja kumartuu Miljan korkeudelle ja koskettaa tätä kevyesti hartialle, mikä Louhelan (2012, 134) mukaan auttaa oppilaan tukemisessa. Miljan lähelle asettumalla opettaja osoittaa olevansa läsnä tilanteessa. Tämä mahdollistaa levollisen ja kahdenkeskisen kohtaamisen heidän välillään. (ks. Ahonen, 2015, 118; Neil & Caswell, 2005, 9, 147–148.) Olemalla kokonaisvaltaisesti tilanteessa läsnä opettaja rohkaisee Miljaa kertomaan jännittämisestään lisää (ks. Neil & Caswell, 2005, 91).

Kohtaamisessa opettaja kuuntelee Miljaa aktiivisesti. Louhelan (2012, 112) mukaan aktiivinen kuuntelu onkin erityisen tärkeää tilanteissa, joissa oppilas kokee epävarmuutta ja osaamattomuutta. Opettaja voi kuunnellessaan sanoittaa oppilaalle tämän tunteita ja auttaa niiden käsittelemisessä, mikä auttaa oppilasta ymmärtämään omia tunteitaan paremmin (Raczynski & Horne, 2015, 393). Episodin tarkastelemisen myötä vaikuttaa, että opettaja pyrkii ymmärtämään Miljan jännittämisen taustalla vaikuttavia syitä (ks. Ahonen, 2015, 109, 119–120). Opettaja kysyy Miljalta, mikä tätä voisi jännittää (ks. Raczynski & Horne, 2015, 393). Opettaja esimerkiksi arvelee, jännittääkö Miljaa tutkijan kuvaaminen draamatunnilla, mutta Milja vastaa tähän kieltävästi (rivit 11–12). Seuraavaksi opettaja arvaa Miljan jännittämisen syyn oikein: *”Vai se ku Niilo kattoo?”* Milja vastaa myöntävästi vaikuttaen jännittävänsä ammatin esittämistä Niilolle (rivi 14). Opettaja ei mitätöi jännittämisen tunnetta, vaan osoittaa kuuntelemalla ja rohkaisemalla Miljaa, että huomioi tämän tunteen aidosti (ks. Raczynski & Horne, 2015, 391). Opettaja rohkaiseekin Miljaa kuiskailemalla tälle ehdotuksia siitä, mitä ammattia tämä voisi esittää Niilolle. Milja hymyilee opettajan kuiskatessa eri ehdotuksia, mikä näyttää lieventävän tämän jännitystä.

Louhelan (2012, 111) mukaan oppilaan jännittäminen on mahdollista havaita tämän kehoviestejä tarkkailemalla. Episodissa opettajan kannustaessa Milja mukaan työskentelyyn, tämä istuu edelleen omalla paikallaan ja pitää toiminnan kannalta epäolennaisia tavaroita käsissään. Tämä saattaa viestiä opettajalle, että Milja on edelleen jännittynyt. Opettaja auttaa Miljaa keskittymään draamatyöskentelyyn ohjaamalla tätä jämakästi mutta lempeästi (*”Sit vaan otat jonkun, niin päästään eteenpäin”*). Vaikka Milja ei vielä kään aloita ammatin esittämistä, opettaja rohkaisee Miljaa kärsivällisesti ja sensitiivisesti antamalla tälle aikaa valita ammatti. Opettaja pyrkii myös innostamaan Miljaa: *”Än*

yy tee nyt Milja alkaa esittämään Niilolle!” Lisäksi hän sanoo leikillisellä äänensävyllä ja hymyillen ”Noni, jos nyt vähän esität. Ei Niilo voi arvata muuten”, jolloin Milja hymyilee opettajalle.

Opettaja vaikuttaa tunnistavan Miljan tarpeen sensitiiviselle tuelle (ks. Hamre ym., 2013, 464–466). Opettaja sanookin lopulta jämäkästi mutta rohkaisevasti hymyillen: ”Nouse ylös. Noni ja sitten rupeet tekemään sitä. Kuvitteellisesti.” Opettajan jämäkkyys ja lämpimyys yhdessä rohkaisevat Miljaa lopulta esittämään kampaajaa miimisesti. Louhelan (2012, 98) mukaan tällainen sensitiivinen rohkaiseminen on tärkeää erityisesti tilanteissa, joissa oppilas kohtaa haasteita, sillä kannustaminen auttaa oppilasta luottamaan itseensä enemmän. Kun oppilas kokee tulleen ymmärretyksi tarpeineen ja tunteineen, hän osallistuu toimintaan sitoutuneemmin (ks. Ahonen, 2015, 187). Episodissa opettajan välittävä vuorovaikutus näyttää olevan erityisen tärkeä Miljan onnistumisen kokemuksen saamisen kannalta (ks. Leskisenoja, 2016, 127, 212).

Oppilaiden mielestä opettajan tuki on tärkeää, kun he kohtaavat erilaisia haasteita opituntien aikana (Leskisenoja, 2016, 167–169, 209). Episodissa opettajan välittävää vuorovaikutusta kuvaa se, että hän ymmärtää Miljan kokeman jännittämisen tunteen ja hyväksyy sen sitä vähättelemättä (ks. Jeffrey ym., 2013). Tämä voi olla erityisen merkityksellistä sen kannalta, että Milja uskaltaa jakaa ajatuksiaan ja kertoa omista tunteistaan opettajalle myös jatkossakin vastaavissa tilanteissa. Opettajan tarjoama tuki voi näin vaikuttaa keskeisesti lämpimän pedagogisen suhteen rakentumiseen, sillä se lisää turvallisuudentunnetta sekä luottamusta opettajaan kohtaan. (ks. Jeffrey ym., 2013; Saari, 2009, 136, 140.)

8.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tässä luvussa pyrin kokoamaan tutkimukseni tuloksia sekä tarkastelemaan niiden taustalla vaikuttavia mahdollisia syitä. Aluksi perehdyn ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä analysoiduilla oppitunneilla. Seuraavaksi tarkastelen toista tutkimuskysymystäni oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen mahdollisuuksista tukea opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Lopuksi pohdin tätä tutkimusta varten kootun analyysimallin soveltuvuutta opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tarkastelemiseen.

8.4.1 Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen oppitunneilla

Opettajan välittävä vuorovaikutus määriteltiin lämmintä pedagogista suhdetta rakentavaksi sanalliseksi ja sanattomaksi vuorovaikutukseksi, joka ilmenee opettajan ja oppilaiden välisissä kohtaamisissa. Opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä havainnointiin neljän alkuopetuksen opettajan oppitunneilla. Videoaineisto koostui sekä draaman että äidinkielen ja kirjallisuuden, matematiikan sekä ympäristöopin oppitunneista. Videoituja oppitunteja havainnointiin tätä tutkimusta varten kehitetyn analyysimallin avulla. Tämä analyysimalli oli koottu aikaisempien tutkimusten ja teorioiden pohjalta. Analyysimalliin valikoituivat ne välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot, jotka tutkimusten ja teorioiden mukaan ovat keskeisiä henkilökohtaisen ja emotionaalisen lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta.

Analyysimallissa opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot jakautuivat sanalliseen ja sanattomaan vuorovaikutukseen. Opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja olivat *oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen, aktiivinen kuunteleminen, kannustaminen ja kehuminen sekä empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle*. Sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja olivat puolestaan *opettajan tavoitteenmukainen tilan ja äänen käyttäminen, myönteisten kehoviestien hyödyntäminen sekä katseen kohdistaminen oppilaaseen*. Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 9) on koottu tämän tutkimuksen tulokset opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä tutkimusaineistossa.

Taulukko 9. Välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen analysoiduilla oppitunneilla

VIDEOAINEISTON HAVAINNOINTI	TUTKIMUSTULOKSET
1. Episodien lukumäärä	○ 53 episodua
2. Episodien kesto	○ 10 s – 5 min
3. Välittävän vuorovaikutuksen kohdistuminen episodeissa	○ yksi oppilas 53% (28 episodua) ○ useampi oppilas 39% (21 episodua) ○ koko ryhmä 8% (4 episodua)
4. Aloitteentekijät episodeissa	○ oppilaan aloite 55% (29 episodua) ○ opettajan aloite 45% (24 episodua)

(Jatkuu)

(Taulukko 9 jatkuu) 5. Välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen aikana	<ul style="list-style-type: none"> ○ siirtymät oppitunnille, työskentelyyn ja välitunnille (25 episodtia) ○ draaman oppilaslähtöiset työtavat (20 episodtia) ○ yhteiset keskustelut (4 episodtia) ○ oppilaiden itsenäinen työskentely (4 episodtia)
6. Sanallisen välittävän vuorovaikutuksen evidenssit episodeissa	<ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen (38 evidenssiä) ○ oppilaan aktiivinen kuunteleminen (25 evidenssiä) ○ oppilaan kannustaminen ja kehuminen (21 evidenssiä) ○ empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle (10 evidenssiä)
7. Sanattoman välittävän vuorovaikutuksen evidenssit episodeissa	<ul style="list-style-type: none"> ○ tavoitteenmukainen tilan käyttäminen ○ myönteiset kehoviestit ○ tavoitteenmukainen äänen käyttäminen ○ katseen kohdistaminen oppilaaseen (useita evidenssejä)

Vuorovaikutustilanteita, joissa ilmeni analyysimallin mukaista opettajan välittävää vuorovaikutusta, esiintyi kahdeksalla oppitunnilla yhteensä 53. Näissä oli havaittavissa yhteensä 94 analyysimallin mukaista evidenssiä opettajan sanallisesta välittävästä vuorovaikutuksesta. Jokaisessa episodissa oli myös havaittavissa useita evidenssejä analyysimallin mukaisesta sanattomasta välittävästä vuorovaikutuksesta. Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus ilmenivät episodeissa samanaikaisesti, mikä teki opettajien vuorovaikutuksesta kokonaisvaltaisesti välittävää. Episodeissa opettajien olemus oli lämmin ja ystävällinen, ja he osoittivat oppilaille olevansa aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa. On mahdollista, että tutkittavat opettajat pitivät tärkeänä, että he pyrkivät olemaan aidosti läsnä vuorovaikutustilanteissa oppilaidensa kanssa oppituntien työntäyteisestä luonteesta huolimatta (ks. esim. Ahonen, 2015, 118; Leskisenoja, 2016, 60, 188; Saari, 2009, 149).

Evidenssit sanallisesta ja sanattomasta vuorovaikutuksesta täydensivät toisiaan. Esimerkiksi ensimmäisessä episodikuvauksessa (ks. Luku 8.3.1, Episodi 1: *”Minä luotan sinuun”*) opettaja osoitti sekä sanallisesti että sanattomasti empatiaa ja sensitiivisyyttä ottamalla osaa oppilaan sukulaisen menetykseen. Hän lohdutti oppilasta sekä sanoiltaan että myönteisillä kehoviesteillään kuten esimerkiksi halaamalla oppilasta. Tutkimusten mukaan opettajan välittämisen osoittamisessa tärkeää on juuri tämänkaltainen

sanallisten ja sanattomien viestien yhdenmukaisuus (ks. esim. Ahonen, 2015, 118, 187; Teven & Hanson, 2004; Vogt, 2002).

Taulukosta 9 on huomattavissa, että opettajan ja oppilaan väliset välittävän vuorovaikutuksen episodit vaihtelivat kestoltaan 10 sekunnista viiteen minuuttiin. Tutkimusaineiston kaikki 53 välittävän vuorovaikutuksen episodiat olivat luonteeltaan lyhyitä opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamisia. Tämä tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaan väliset välittävät vuorovaikutustilanteet ovat usein lyhyitä oppitunneilla ja muulloin koulun arjessa toistuvia kohtaamisia, joissa opettaja voi osoittaa välittämistä oppilailleen omalla vuorovaikutuksellaan. (ks. esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 100–101; O'Connor, 2006.)

Tulokset episodien lyhyistä kestoista voivat johtua siitä, että välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tarkasteltiin nimenomaan oppitunneilla. Oppituntien aikana opettajien tulee huomioida samanaikaisesti useita pedagogisia ja vuorovaikutuksellisia tekijöitä kuten esimerkiksi sisältöjen opettamista sekä työrauhan ylläpitämistä (ks. esim. Syrjäläinen ym., 2004). Leskisenojan (2016) mukaan opettajan tulisi siksi hyödyntää monipuolisia työtapoja, jotka mahdollistavat erilaiset kohtaamiset oppilaiden kanssa. (Leskisenoja, 2016, 168, 188–189, 208.)

Opettajien sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni videoaineistossa useimmiten oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisena. Opettajat keskustelivat oppilaiden kanssa näille tärkeistä asioista kuten perheestä ja ystävistä sekä mielenkiinnon kohteista. Edellä mainittujen lisäksi opettajat huomioivat oppilaille ajankohtaisia aiheita kuten tulevien koulupäivien sekä vapaa-ajan tapahtumia. Opettajat huomioivat myös oppilaiden ideoita muun muassa työtapojen toteuttamiseen liittyen. Oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioiminen mahdollistui aineistossa erityisesti erilaisten oppituntien siirtymien aikana sekä oppilaslähtöisten draaman työtapojen hyödyntämisen myötä. Oppituntien siirtymät näyttivät mahdollistavan sen, että oppilaiden oli helppo lähestyä opettajiaan ja jakaa heille omia ajatuksiaan. Episodien perusteella vaikutti, että oppilaat pitivät opettajiaan helposti lähestyttävänä ja luotettavina. Tämä on tutkimusten mukaan tärkeää erityisesti henkilökohtaisten asioiden jakamisen kannalta (ks. Raczynski & Horne, 2015, 395). Opettajat jakoivat vastavuoroisesti myös omia kokemuksiaan ja mielenkiinnonkohteitaan oppilaille. Tämä saattoi innostaa oppilaita jakamaan opettajalle omia henkilökohtaisia asioitaan entistä avoimemmin (ks. Jeffrey ym., 2013).

Oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisessa korostui myös opettajien sanaton välittävä vuorovaikutus. Oppilaiden kanssa keskustellessa opettajien olemus osoitti mielenkiintoa, innostuneisuutta, iloisuutta ja ystävällisyyttä. Opettajat katsoivat oppilaita silmiin, hymyilivät ja osoittivat äänensävyllään kiinnostuneisuutta oppilaan vastauksia kohtaan. Lisäksi he nauroivat oppilaiden kanssa ja vitsailivat heidän kanssaan hyväntahtoisesti. Tutkimusten mukaan tällaiset sanattoman vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot osoittavat opettajan kiinnostuneisuutta oppilasta kohtaan (ks. Ahonen, 2015, 187; Teven & Hanson, 2004.)

Opettajien sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni aineistossa useimmiten oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimisena. On mahdollista, että tutkittavat opettajat pitivät tärkeänä, että he haluavat kysyä oppilailta kuulumisia ja mielipiteitä sekä osoittaa kiinnostuneisuutta heitä kohtaan (ks. esim. O'Connor, 2006; Raczynski & Horne, 2015, 390; Saari, 2009, 139). Tämä on Leskisenojan (2016, 168–169) mukaan tärkeää, sillä hänen tutkimuksessaan oppilaat toivat esille, että opettajan kiinnostuneisuuden osoittaminen vaikutti merkittävimmin heidän kouluiloonsa sekä suhteeseen opettajaansa.

Opettajan sanallinen välittävä vuorovaikutus ilmeni seuraavaksi eniten oppilaiden aktiivisena kuuntelemisena. Erilaiset oppituntien siirtymät, oppilaslähtöiset draaman työtavat, yhteiset keskustelut sekä oppilaiden itsenäinen työskentely mahdollistivat oppilaiden aktiivisen kuuntelemisen oppitunneilla. Aktiivisen kuuntelemisen episodit alkoivat opettajien aloitteesta erityisesti silloin, kun he auttoivat tai rohkaisivat oppilaita näiden kohdatessa erilaisia haasteita. Opettajat kuuntelivat oppilaita aktiivisesti myös silloin, kun he auttoivat oppilaita käsittelemään erilaisia tunteita kuten turhautuneisuutta ja jännittämistä. Lisäksi opettajat kuuntelivat oppilaita aktiivisesti sellaisissa episodeissa, joissa he keskustelivat oppilaiden kanssa koulun ulkopuolisesta elämästä. Tällaiset episodit alkoivat useimmiten oppilaiden aloitteesta.

Episodeissa opettajat osoittivat aktiivista kuuntelemista esittämällä oppilaille lisäkysymyksiä, kommentoimalla oppilaiden vastauksia sekä sanoittamalla näiden tunteita. He osoittivat kuuntelevansa oppilaita aidosti sanattoman vuorovaikutuksensa myötä. (ks. Raczynski & Horne, 2015, 391.) Opettajat esimerkiksi katsoivat oppilaita silmiin ja asettuivat oppilaiden lähelle. Heidän äänensävynsä oli episodin luonteesta riippuen myötätuntoinen, lempeä tai iloinen. Oppituntien tiiviistä työskentelystä huolimatta opettajat antoivat oppilaille tilaa ja aikaa kertoa omista ajatuksistaan ja tunteistaan. He kohtasivat oppilaansa kahdenkeskisesti keskeyttäen muun toimintansa kuuntelemisen ajaksi. On mahdollista, että myös näissä tilanteissa opettajat pyrkivät kuuntelemaan oppilaita

sekä ymmärtämään näiden näkökulmia. (ks. Louhela, 2012, 46, 105–107, 118; Virta & Lintunen, 2012, 36.) Louhelan (2012, 183) ja Saaren (2009, 131) mukaan onkin tärkeää, että opettaja pystyy irrottautumaan opetuksesta hetkeksi, jotta voisi kuunnella oppilaita aktiivisesti ja tukea heitä.

Kolmanneksi yleisin opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muoto oli oppilaan kannustaminen ja kehuminen. Nämä välittävän vuorovaikutuksen episodit alkoivat opettajien aloitteesta oppilaslähtöisten draaman työtapojen sekä itsenäisen työskentelyn aikana. Opettajat kannustivat oppilaita erityisesti silloin, kun nämä kohtasivat haasteita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa muiden oppilaiden kanssa tai kun oppilaat vaikuttivat kokevan epävarmuutta draamatyöskentelyssä. Opettajien kannustuksessa korostuivat erityisesti ystävällinen ja rohkaiseva äänensävy, katsekontakti oppilaan kanssa, hymyileminen sekä oppilaan lähelle asettuminen. On mahdollista, että opettajat havaitsivat sensitiivisesti oppilaiden tunteita esimerkiksi jännittämiseen liittyen ja pyrkivät saamaan näitä jatkamaan yrittämistä kannustamalla oppilaita. (ks. Leskisenoja, 2016, 113, 127–128; Louhela, 2012, 98; Raczynski & Horne, 2015, 389.)

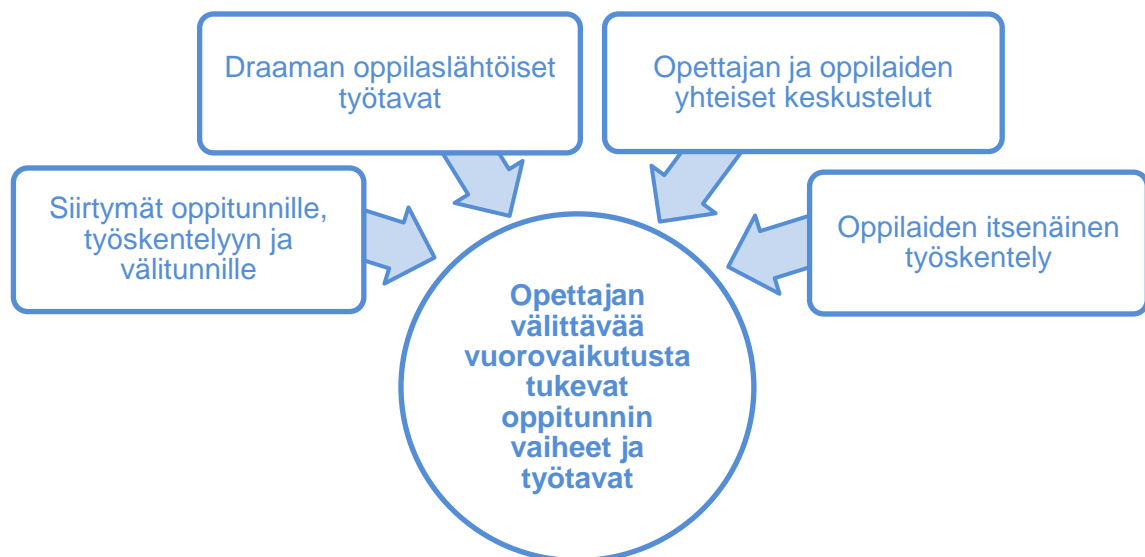
Kannustamisen lisäksi opettajat kehuivat oppilaitaan useasti. Oppilaita kehuittiin erityisesti draamatyöskentelyn aikana, kun he suunnittelivat tuotostaan tai esittivät sen opettajalle tai yhteisesti koko oppilasryhmälle. Opettajat kehuivat oppilaita myös silloin, kun nämä huomioivat ja auttoivat toisia oppilaita. Opettajat osoittivat sekä sanallisella että sanattomalla vuorovaikutuksellaan, että he tarkoittavat kehujaan aidosti (ks. Jeffrey ym., 2013). Aineiston perusteella opettajat pyrkivät kehumään oppilaitaan tasapuolisesti (ks. Leskisenoja, 2016, 127). Ahosen (2015, 174) mukaan koulun arjessa on tärkeää pyrkiä kehumään oppilaita tasapuolisesti, jotta kaikki oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia. Leskisenoja (2016, 113, 127) korostaa, että pyrkimys kehua oppilaitaan tasapuolisesti sekä tuoda heidän onnistumisiaan tietoisesti esille vaikuttaa opettajan vuorovaikutustapaan.

Empatian ja sensitiivisyyden osoittamisen evidenssejä ilmeni aineistossa vähiten suhteessa muihin sanallisen välittävän vuorovaikutuksen evidensseihin. On mahdollista, että opettajat ovat tunnistaneet oppilaiden tarpeita ja tunteita useamminkin, mutta ovat tulkinneet oppilaan tarvitsevan tilaa käsitellä tunteitaan itsenäisesti. (ks. Ahonen, 2015, 109, 118–119.) Vaikka aineistossa empatian ja sensitiivisyyden evidenssejä ilmeni vähiten, niitä osoittavissa episodeissa opettajan välittävä vuorovaikutus ilmeni kokonaisvaltaisimmin. Opettajat osoittivat empatiaa ja sensitiivisyyttä erityisesti tilanteissa, joissa oppilas koki voimakkaita tunteita kuten jännittämistä ja surua. Opettajan empatia ja

sensitiivisyys ilmenivät myös oppilaiden välisiä ristiriitoja selvitettyä. Edellä mainittuja tilanteita ilmeni erityisesti draaman oppilaslähtöisten työtapojen sekä oppituntien siirtymien aikana. Episodeissa opettajat tunnustivat oppilaiden erilaisia tunteita ja sosio-emotionaalisia tarpeita ja he mukauttivat vuorovaikutustaan siten, että voisivat tukea oppilasta tilanteen vaatimalla tavalla. On mahdollista, että opettajat ovat pyrkineet näissä tilanteissa ymmärtämään oppilaan tunteen taustalla vaikuttavia tekijöitä (ks. Ahonen, 2015, 119–120). Opettajat auttoivat oppilaita käsittelemään tunteitaan sanoittamalla niitä ja esittämällä lisäkysymyksiä, mikä auttoi oppilaita ymmärtämään omia tunteitaan paremmin (Raczynski & Horne, 2015, 393). Opettajat katsoivat myös oppilaita silmiin, hymyilivät rohkaisevasti sekä koskettivat oppilaita lempeästi hartialle. Lisäksi opettajien äänensävy oli myötätuntoinen ja rauhallinen.

8.4.2 Oppitunnin vaiheet ja työtavat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tukena

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaiset oppituntien vaiheet ja työtavat tukivat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä analysoiduilla oppitunneilla. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisten oppituntien vaiheiden ja työtapojen aikana välittävän vuorovaikutuksen episodit ilmenivät.



Kuvio 8. Kooste opettajan välittävää vuorovaikutusta tukevista oppitunnin vaiheista ja työtavoista analysoiduilla oppitunneilla

Yllä olevaan kuvioon 8 on koottu yhteenvedoksi ne oppituntien vaiheet ja työtavat, jotka tässä tutkimuksessa tukivat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Nämä

määrittivät aineistolähtöisesti neljään eri kategoriaan: *siirtymät oppitunnille, työskentelyyn ja välitunnille, oppilaslähtöiset draaman työtavat, opettajien ja oppilaiden väliset yhteiset keskustelut* sekä *oppilaiden itsenäinen työskentely*. Opettajien välittävä vuorovaikutus ilmeni aineistossa useimmiten oppituntien siirtymien aikana. Niiden aikana episodit alkoivat useimmiten oppilaiden aloitteesta. He lähestyivät opettajaa ja kertoivat itselleen tärkeitä ja ajankohtaisia asioita. Episodien aikana opettajat huomioivat oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia, kuuntelivat oppilaita aktiivisesti sekä osoittivat empatiaa ja sensitiivisyyttä sanallisella ja sanattomalla vuorovaikutuksellaan.

Suurin osa välittävän vuorovaikutuksen episodeista liittyi tilanteisiin, jolloin oppilaat saapuivat luokkaan koulupäivän alussa tai välitunnilta tullessaan. Opettajat olivat oppituntien alussa luokahuoneen oven luona tai sen lähetyvillä. Tämä mahdollisti sen, että oppilaiden oli helppo lähestyä opettajaa ja jakaa tälle omia asioitaan (ks. Neil & Caswell, 2005, 9, 142; Toivanen ym., 2012, 2086). Opettajat menivät usein myös käytävälle oppilaita vastaan. He tervehtivät oppilaita ja keskustelivat oppilaiden kanssa koulun ulkopuolisista asioista sekä tulevien oppituntien ja koulupäivien tapahtumista.

Siirtymät oppitunnille saattoivat tukea opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä myös siksi, että opettajat vaikuttivat valmistelleen oppitunnit huolella etukäteen. Vaikka yksi opettaja siirsi vielä draamatunnin alussa pulpetteja luokahuoneen sivuille, hän huomioi oppilaan tekemän aloitteen ja keskusteli tämän kanssa tulevan viikonlopun suunnitelmista. Opettajien helposti lähestyttävyyttä sekä oppituntien levolliset aloitukset näyttivät mahdollistavan kahdenkeskiset kohtaamiset usean oppilaan kanssa.

Opettajien sensitiivisyys tulkita oppilasryhmän tarpeita ja tunteita saattoi myös vaikuttaa opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemiseen oppituntien alussa. Esimerkiksi toisessa episodikuvauksessa (ks. Luku 8.3.2, Episodi 2: *”Sä saat ihan kohta kertoa sun oman näkemyksen”*) opettaja tulkitsi luokkaan saapuessaan, että oppilaat tarvitsivat apua välituntiriidan selvittämisessä. Oppituntia tarkasteltaessa vaikutti, että opettajan välittävä vuorovaikutus vaikutti keskeisesti lopputuntin sujumiseen sekä levollisen ilmapiiriin syntymiseen (ks. Ahonen, 2015, 117–118, 185–187; Saari, 2009, 147.)

Myös siirryttäessä työskentelyyn ilmeni opettajan välittävää vuorovaikutusta. Opettajat huomioivat näissä episodeissa erityisesti oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia. Episodeissa oppilaat innostuivat kertomaan edelliseen työtapaan kuten yhteiseen keskusteluun liittyvistä kokemuksistaan opettajalle. Ennen siirtymää opettajat olivat ohjeistaneet seuraavan työtavan oppilaille selkeästi. Tämä saattoi vaikuttaa keskeisesti siihen,

että opettajan oli mahdollista keskustella yksittäisten oppilaiden kanssa lyhyesti muiden oppilaiden jo siirtyessä työskentelyyn. (vrt. Louhela, 2012, 138.)

Myös oppituntien päätteeksi opettajat osoittivat välittävää vuorovaikutusta keskustelemalla oppilaiden kanssa oppitunnin tapahtumista tai oppilaiden koulun ulkopuolisesta elämästä. Leskisenojan (2016) ja Saaren (2009) mukaan opettajan on tärkeää olla joustava ja käyttää tarvittaessa aikaa oppilaiden kohtaamiseen myös välituntien aikana tai koulupäivän päättymisen jälkeen. Tutkittavat opettajat saattoivat pitää tämän mukaisesti tärkeänä sitä, että he järjestävät aikaa oppilaiden ajatusten huomioimiselle myös oppituntien jälkeen. (ks. Leskisenoja, 2016, 114; Saari, 2009, 122.)

Opettajien välittävää vuorovaikutusta ilmeni myös oppilaslähtöisten draaman työtapojen aikana. Näiden aikana episodit alkoivat useimmiten opettajien aloitteista, kun he kehuivat oppilaitaan draamatyötapojen toteutuksista. Draaman työtapojen aikana opettajat rohkaisivat oppilaita, jotka kohtasivat haasteita ja epävarmuuden tunteita. Näissä tilanteissa opettajat osoittivat empatiaa ja sensitiivisyyttä sekä aktiivista kuuntelemista. Draaman oppitunneilla hyödynnetyt oppilaslähtöiset työtavat olivat luonteeltaan toiminnallisia ja vuorovaikutteisia, mikä mahdollisti välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuuden opettajan ja oppilaiden välisissä kohtaamisissa (ks. Aitken ym., 2007; Lehtonen ym., 2016; Toivanen ym., 2012).

Oppilaslähtöiset draaman työtavat tukivat opettajan mahdollisuutta huomioida oppilaan ajatuksia ja kokemuksia. Käytettyjen työtapojen myötä opettajat pystyivät keskustelemaan oppilaiden kanssa näiden arkielämään liittyvistä asioista kuten esimerkiksi harastuksista ja toiveammateista. Lisäksi työtavat mahdollistivat oppilaiden näkökulman huomioimisen. Opettajat kuuntelivat oppilaiden mielipiteitä ja tarttuivat oppilaiden ehdotuksiin esimerkiksi seuraavan työtavan toteuttamistavasta. (ks. Aitken ym., 2007, 9; Dickinson & Neelands, 2006, 36–38.) Toivasen ja Pyykön (2012, 2290) mukaan draaman oppilaslähtöiset työtavat auttavat opettajaa tavoittamaan oppilaan kokemusmaailmaa, sillä niissä oppilaat pääsevät tuottamaan omia ideoita, tekemään erilaisia valintoja sekä hyödyntämään itselleen merkityksellisiä asioista. Ajatuksiaan ja kokemuksiaan jakamalla opettaja ja oppilaat saavat mahdollisuuden tutustua toisiinsa yhä henkilökohtaisemmin. (ks. Aitken ym., 2007, 7–8; Joronen & Häkämies, 2010, 155; Toivanen ym., 2009.)

Oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisen lisäksi opettajat kehuivat oppilaita draaman työtapojen yhteydessä keksityistä ratkaisuista sekä oppilasryhmän tuotoks-

ta. Käytetyissä työtavoissa oppilaat pääsivät hyödyntämään omaa mielikuvitustaan ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuja kuvitteellisissa tilanteissa. Esimerkiksi kolmannessa episodikuvauksessa (ks. Luku 8.3.3, Episodi 3: *”Hei tää on ihan loistava!”*) opettaja kehui vaikuttuneena oppilasryhmän valokuvaa, jossa yksi oppilaista muodosti kehollaan korin ja toinen koripallon. Kuten tässä episodissa, opettajat pystyivät kehumaan oppilaita kekseliäistä ratkaisuista oppilaslähtöisissä draaman työtavoissa. Oppilaslähtöiset työtavat mahdollistivat opettajan aktiivisen liikkumisen luokahuoneessa samalla, kun oppilasryhmät suunnittelivat omia tuotoksiaan. Nämä työtavat tukivat opettajien mahdollisuutta kohdata oppilaansa ja kehua näitä sekä tuotosten suunnittelemisen että niiden esittämisen aikana. (ks. Aitken ym., 2007, 7; Dickinson & Neelands, 2006, 31–34; Toivanen, 2010, 15, 40.)

Oppitunneilla ilmeni myös sellaisia episodeja, joiden aikana oppilaat kohtasivat haasteita draamatyöskentelyssä. Oppilaita saattoi esimerkiksi jännittää parille esiintyminen tai he saattoivat kokea epävarmuutta omasta tuotoksestaan. Owens ym. (2010, 36) tuovat esille, että draamatyöskentelyssä oppilaat joutuvat usein käsittelemään keskeneräisyyden tunteita. Luovassa toiminnassa oppilaat saattavat myös herkästi verrata itseään muihin oppilaisiin (Juvonen, 2008, 79). Tämän takia opettajan tapa kannustaa ja rohkaista oppilaita sekä luoda turvallinen ilmapiiri vaikuttavat keskeisesti oppilaiden osallistumiseen ja tätä kautta draamatyöskentelyn onnistumiseen (Aitken ym., 2007, 6–7, 9; Lin, 2010, 110; Lehtonen ym., 2016, 560–562; Toivanen ym., 2012, 7). Oppilaslähtöisten työtapojen aikana opettajat tunnistivat oppilaiden tarpeita ja tunteita sensitiivisesti (ks. Lehtonen ym., 2016, 562). He tukivat oppilaita kuuntelemalla näitä aktiivisesti sekä osoittamalla empatiaa. Opettajien välittävällä vuorovaikutuksella oli keskeinen vaikutus oppilaiden uskallukseen kokeilla erilaisia ilmaisumuotoja sekä sitoutua draamatoimintaan haasteiden aikana (ks. Aitken ym., 2007, 9; Toivanen ym., 2009).

Opettajien välittävä vuorovaikutus oli oppilaslähtöisten työtapojen aikana merkityksellinen myös siksi, että opettajien innostuneisuus sai oppilaatkin sitoutumaan draamatoimintaan. Opettajat olivat läsnä kokonaisvaltaisesti ilmeillään, eleillään sekä monipuolisella liikkumisellaan luokahuoneessa ja oppilaiden lähelle asettumisella. Toivasen (2010, 38) mukaan draamaopetuksessa korostuu opettajan vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus, sillä hänen tehtävänä on saada oppilasryhmä innostumaan draamatyöskentelystä. Draaman työtapojen aikana opettajat kannustivat oppilaitaan myönteiseen ja avoimeen vuorovaikutukseen, mikä saattoi osaltaan mahdollistaa välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen (ks. Joronen & Häkämies, 2010, 157; Neil & Caswell, 2005, 90; Toivanen ym., 2012, 8).

Draaman oppilaslähtöisille työtavoille on ominaista, että opettaja ja oppilaat toimivat niissä tiiviisti yhteistyössä rakentaen yhdessä erilaisia merkityksiä. Täten draamaopetus poikkeaa perinteisestä luokkahuonevuorovaikutuksesta, mikä tutkimusten mukaan mahdollistaa henkilökohtaisen pedagogisen suhteen rakentamisen entisestään. (Aitken ym., 2007, 3, 8–9; Joronen & Häkämies, 2010, 155; Toivanen ym., 2009, 133–135.) Myös tämä voi keskeisesti vaikuttaa siihen, että oppituntien siirtymien vuoksi erityisesti draaman oppilaslähtöiset työtavat tukivat opettajien välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tutkimusaineistossa.

Opettajan välittävää vuorovaikutusta osoittavat episodit ilmenivät myös opettajien ja oppilaiden yhteisten keskustelujen sekä oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana. Nämä episodit alkoivat sekä opettajien että oppilaiden aloitteista. Yhteiset keskustelut mahdollistivat sen, että opettajat pystyivät huomioimaan oppilaitaan tasapuolisesti. Keskustelujen aikana kaikilla oppilailla oli mahdollisuus viitata ja osallistua yhteiseen keskusteluun. (ks. Leskisenoja, 2016, 168; Saari, 2009, 140–141.) Keskusteluiden aikana opettajat puhuttelivat koko oppilasryhmää, ja heidän katseensa kohdistui vaihtelevasti yksittäisistä oppilaista koko oppilasryhmään. Kun oppilaat kertoivat esimerkiksi menneen viikonlopun tapahtumistaan, opettajien oli mahdollista kuunnella oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia koulun ulkopuolisesta elämästä. Yhteisissä keskusteluissa opettajat pystyivät kommentoimaan oppilaiden vastauksia sekä esittämään lisäkysymyksiä. (ks. Leskisenoja, 2016, 100, 114; Louhela, 2012, 164.) Saaren (2009) mukaan yhteiset keskustelut sekä juuri kuulumisten vaihtaminen vaikuttavat keskeisesti luottamuksen lisääntymiseen sekä henkilökohtaisen pedagogisen suhteen rakentamiseen, sillä niiden aikana oppilailla on mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan, kokemuksistaan ja tunteistaan. Tämän myötä yhteiset keskustelut tukivat olennaisesti opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. (ks. Saari, 2009, 122, 140–141, 148.)

Opettajien välittävän vuorovaikutuksen episodit ilmenivät myös oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikana. Oppilaiden työskennellessä itsenäisesti tehtäviensä parissa opettajien oli mahdollista liikkua luokkatilassa monipuolisesti ja kohdata oppilaitaan. Opettajien kiertäminen luokassa mahdollisti sen, että oppilaiden oli helppo tehdä aloitteita ja jakaa ajatuksiaan opettajalle. Jos opettajat olisivat esimerkiksi istuneet opettajan pöydän ääressä muita töitä tehden, oppilaat eivät olisi välttämättä lähestyneet opettajaa yhtä avoimesti. (ks. Neil & Caswell, 2005, 142; Teven & Hanson, 2004.) Oppilaat kertoivat opettajalle omia henkilökohtaisia asioitaan, ja he keskustelivat opettajan kanssa esimerkiksi tulevien oppituntien ja koulupäivien tapahtumista. Itsenäisen työskentelyn aikana opettajat pystyivät kohtaamaan oppilaansa kahdenkeskisesti, kun he kumartui-

vat oppilaita kohden ja nojasivat esimerkiksi oppilaiden pulpetteihin (ks. Neil & Caswell, 2005, 147–148; Vogt, 2002). Episodeissa opettajat osoittivat välittävää vuorovaikutusta kuuntelemalla oppilaita aktiivisesti, huomioimalla oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia sekä kannustamalla ja kehumalla oppilaita työskentelystä.

8.4.3 Analyysimallin soveltuminen opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen tarkastelemiseen

Tutkimusprosessin esittelemisen ja tutkimustulosten kuvailemisen päätteeksi pohdin, miten tätä tutkimusta varten kehitetty analyysimalli soveltui opettajan välittävän vuorovaikutuksen tarkastelemiseen. Pohdin analyysimallin soveltuvuutta tutkimusprosessin aikana tehtyjen havaintojen sekä tutkimuksen tulosten avulla. Analyysimallin soveltuvuuden tarkasteleminen määrittyi tämän tutkielman kolmanneksi tutkimuskysymykseksi, sillä pyrin rakentamaan analyysimallista toimivan välineen, jonka avulla opettajat voisivat tarkastella omaa välittävää vuorovaikutustaan sekä pedagogista ajatteluaan. Lähtökohtanani oli ymmärtää tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti sellaisen analyysimallin avulla, joka mahdollistaisi opettajan välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisen tarkastelemisen.

Analyysimalli koostui kahdesta erillisestä lomakkeesta (Liitteet 2 ja 3). Toisen avulla tarkastelin opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä ja toisen avulla sanattoman. Nämä ennalta määritellyt välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot mahdollistivat videoitujen oppituntien havainnoimisen ja analysoimisen teoria-ohjaavasti. Osaltaan analyysimalli mahdollisti myös aineistolähtöisen tarkastelun. Mallin avulla pystyin analysoimaan, millaisten oppituntien vaiheiden ja työtapojen aikana opettajan välittävä vuorovaikutus ilmeni. Lisäksi analyysimalli mahdollisti sen tarkastelemisen, kauanko välittämistä osoittavat episodit kestivät, kenen aloitteesta ne alkoivat ja keihin opettajan välittävä vuorovaikutus niissä kohdistui. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108–112, 133.)

Koska olin koonnut mallini huolellisesti useiden tutkimusten ja teorioiden pohjalta, tunnistin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen oppitunneilla luontevasti analyysimallin avulla. Olin pyrkinyt tekemään lomakkeista mahdollisimman tiiviitä ja selkeitä, jotta niitä olisi mahdollisimman helppo käyttää videoaineistoa havainnoidessa sekä tutkimustuloksia analysoidessa. Pyrin varmistamaan mallin luotettavuutta havainnoimalla videoaineiston kaksi ensimmäistä oppituntia yhdessä toisen pro gradu -tutkielman tekijän kanssa. Löysimme aineistosta yhteneväisesti evidenssejä sekä opettajan

sanallisesta että sanattomasta välittävästä vuorovaikutuksesta. Tämän myötä sain varmuutta valitsemieni käsitteiden ymmärrettävyydestä sekä analyysimallin toimivuudesta. Tällaiset tekijät lisäävät Hamiltonin ja Corbett-Whittierin (2013, 144) mukaan myös tutkijan havaintojen luotettavuutta.

Vienola (2005, 75–76) tuo esille, että erilaisten tarkasti koottujen lomakkeiden käyttäminen auttaa videoaineiston systemaattisessa havainnoimisessa ja analysoimisessa. Tutkimusta varten kehitettyä analyysimallia oli helppo käyttää systemaattiseen havainnointiin, koska tutkimuksen aineisto koostui videotallenteista. Aineistossa opettajan ja oppilaiden väliset episodit kestivät vain kymmenistä sekunneista viiteen minuuttiin. Tarkastelin sekä opettajan sanallista että sanatonta vuorovaikutusta, minkä johdosta täydensin kahta erillistä analyysimallin lomaketta rinnakkain. Lisäksi litteroin opettajan ja oppilaiden väliset episodit, jotta voisin tarkastella opettajan välittävää vuorovaikutusta mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Edellisten tekijöiden vuoksi oli tärkeää, että pystyin pysäyttämään tallenteen havaintojen kirjaamisen ajaksi sekä tarkastelemaan episodeja uudelleen useita kertoja. Jos olisin ollut oppitunneilla aktiivisesti läsnä ja havainnoinut opettajan vuorovaikutusta paikan päällä, en olisi voinut hyödyntää analyysimalliani läheskään yhtä laajasti kuin tässä tutkimuksessa. (ks. Heath ym., 2010, 5–6.)

Laadullisen analyysin lisäksi pystyin laskemaan välittävän vuorovaikutuksen episodien ja sanallisten evidenssien lukumääriä. Analyysimallin avulla pystyin vertaamaan näitä lukumääriä keskenään sekä kategorioittain oppituntien erilaisista vaiheista ja työtavoista. (ks. Miller & Zhou, 2006, 330–33.) Sanattoman välittävän vuorovaikutuksen evidenssejä ilmeni niin monia, että sitä tarkastelevan mallin lomaketta oli tarkoituksenmukaista analysoida vain laadullisesti.

Koska analyysimallissa huomioitiin useita eri tekijöitä, videoaineiston havainnoiminen ja analysoiminen veivät paljon aikaa ja olivat työläitä tutkimusprosessin vaiheita. Pidän analyysimallin vahvuutena kuitenkin sitä, että se soveltui hyvin tutkielmani tavoitteisiin sekä tutkimuskysymysteni tarkastelemiseen. Analyysimallin avulla pystyin tarkastelemaan useita opettajan välittävään vuorovaikutukseen ilmenemiseen liittyviä tekijöitä (ks. Goldman & McDermott, 2006, 101–102; Vienola, 2005, 76–78). Tutkielmani laajuuden vuoksi olisin kuitenkin voinut rajata joitakin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muotoja tarkastelun ulkopuolelle. Olisin esimerkiksi voinut tarkastella vain oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioimista tai opettajan empatian ja sensitiivisyyden osoittamista. Tällöin olisin voinut tarkastella yhtä välittävän vuorovaikutuksen

ilmenemisen muotoa yksityiskohtaisemmin ja pohtia sen merkitystä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta.

Jotta analyysimallia voisi kehittää entisestään, välittävän vuorovaikutuksen yksittäisiä ilmenemisen muotoja tulisi tutkia laajemmin erikseen. Lisäksi sen soveltuvuutta tulisi pohtia myös muiden tutkimustehtävien osalta. Analyysimallin rinnalla tulevaisuudessa tutkimuksissa voisi hyödyntää esimerkiksi haastattelurunkoa, jonka avulla pyrkimyksenä olisi selvittää opettajien välittävän vuorovaikutuksen taustalla vaikuttavia pedagogisia päätöksiä sekä välittävän opettajuuden mukaisia ajattelutapoja.

Kaiken kaikkiaan koin, että analyysimalli soveltui hyvin opettajan välittävän vuorovaikutuksen havainnoimiseen. Se mahdollisti tutkimustulosten tarkastelemisen niin laadullisesti kuin määrällisestikin. Vienolan (2005) tavoin pidän kuitenkin olennaisena, että vuorovaikutusta tulee tarkastella erityisesti laadullisesti, jolloin määrällisen lähestymistavan ensisijainen tarkoitus on täydentää laadullista analyysiä. Pääpaino on vuorovaikutustilanteiden laadussa ja pyrkimyksessä ymmärtää aineistoa perusteellisesti (ks. Vienola, 2005, 75.) Pidänkin tämän analyysimallin keskeisimpänä vahvuutena sitä, että sen avulla vuorovaikutusta pystyi tarkastelemaan yksityiskohtaisesti sekä kokonaisvaltaisesti lyhyissäkin kohtaamisissa.

9 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja etiikkaa, jotka laadullisessa tutkimuksessa vaikuttavat keskeisesti toisiinsa. Tutkimuksen eettisyydestä huolehtiminen ei kuitenkaan itsessään takaa tutkimuksen luotettavuutta, vaan tutkimusprosessin aikana tutkijan on huolehdittava useista luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 135; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149–150.) Tässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessin aikana tekemiäni valintoja, joilla olen pyrkinyt huolehtimaan hyvien tieteellisten käytäntöjen toteutumisesta tutkielmassani.

9.1 Aineiston ja sen analyysin luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa keskeisesti tutkimusprosessin jokaisen vaiheen raportointi tarkasti ja totuudenmukaisesti (Atkins & Wallace, 2016, 223; Hirsjärvi ym., 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150). Tutkielmani edetessä olen pyrkinyt selostamaan tutkimusprosessini jokaisen vaiheen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja huolellisesti. Hirsjärven ym. (2009, 217) mukaan erilaiset taulukot ja kuviot lisäävät tutkielmaan johdonmukaisuutta ja auttavat esittelemään tutkimusprosessin eri vaiheita yhä selkeämmin. Tässä tutkielmassa olen hyödyntänyt erilaisia taulukoita ja kuvioita, joiden avulla olen pyrkinyt havainnollistamaan tutkielmani teoreettista viitekehystä sekä tutkimukseni tuloksia.

Olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan raportointiin tutkimusprosessini jokaisessa vaiheessa. Tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä olen perehtynyt laajasti ajankohtaisiin sekä monipuolisiin tutkimuksiin ja teorioihin lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisesta sekä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä. Ajatteluani ja tutkimusprosessin etenemistä ovat ohjanneet sekä aikaisemmat tutkimukset ja teoria että tämän tutkimuksen aineiston pohjalta tekemäni havainnot. Olen esitellyt tutkimukseni toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja mahdollisimman tarkasti ja pohtinut niiden soveltuvuutta tutkittavan ilmiön tarkastelemiseen. Tutkimustulosten analyysissä olen tuonut aineistosta esille erilaisia otteita ja esimerkkejä, joilla olen havainnollistanut opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä tutkimusaineistossa. Olen pyrkinyt myös selostamaan mahdollisimman tarkasti, miten olen päätenyt erilaisiin johtopäätöksiin tutkimustuloksia esitellessäni ja tulkitessani.

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan triangulaation hyödyntäminen tutkimusprosessin eri vaiheissa lisää tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten teorioiden ja tutkimusten sekä menetelmien yhdistämistä. Lisäksi se voi merkitä useamman tutkijan hyödyntämistä tutkimuksen toteuttamisessa. Triangulaatio mahdollistaa erilaisten näkökulmien huomioimisen tutkimusprosessin aikana, mikä lisää tutkimuksen objektiivisuutta. Hyödynsin tutkielmassani teoriatriangulaatiota, jolla viitataan useiden teoreettisten näkökulmien hyödyntämiseen tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 166–168.) Kokosin tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja analyysimallin useiden tutkimusten sekä teorioiden pohjalta. Kirjallisuuskatsauksen avulla pyrin koostamaan analyysimallin, joka perustuu laajaan tieteelliseen näyttöön opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä.

Hyödynsin tutkielmassa myös tutkijatriangulaatiota, mikä merkitsee toisen tai useamman tutkijan osallistumista joihinkin tutkimusprosessin vaiheisiin (Hirsjärvi ym., 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 168). Harjoittelin videohavainnointia ja -analyysiä sekä vuorovaikutuksen ilmiöiden tarkastelemista pro gradu -seminaarissa koko tutkimusryhmän kanssa Tapio Toivasen johdolla ennen oman tutkimukseni toteuttamista. Havainnoin ja koodasin videoaineiston kaksi ensimmäistä oppituntia yhdessä toisen KEHU-hankkeen pro gradu -tutkielman tekijän Cia Rädyn kanssa. Ennen videoaineiston havainnointia perehdyimme huolellisesti tätä tutkimusta varten kootun analyysimallin käyttöön. Meidän kummankin analyysimallin lomakkeisiin kirjattujen havaintojen yhdenmukaisuus oli 90%. Tutkijatriangulaation avulla pyrimme tarkastelemaan kokoomani analyysimallin toimivuutta sekä vahvistamaan havaintojen luotettavuutta (ks. Atkins & Wallace, 2016, 25; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 144; Vienola, 2005, 75).

Tutkija- ja teoriatriangulaation lisäksi hyödynsin tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota, jolla viitataan useiden tiedonhankinnan menetelmien hyödyntämiseen tutkimusprosessin eri vaiheiden aikana (Hirsjärvi ym., 2009, 136–137; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 168). Hyödynsin tässä tutkimuksessa laadullisen lähestymistavan lisäksi määrällistä lähestymistapaa. Sen avulla pyrin täydentämään tutkimustulosten laadullista analyysiä sekä ymmärtämään opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä kokonaisvaltaisemmin (ks. Eriksson & Koistinen, 2014, 9–10).

Hyödynsin tämän tutkimuksen aineistona KEHU-tutkimushanketta varten kerättyä valmista aineistoa. Hirsjärven ym. (2009) mukaan valmiin aineiston käyttäminen on perusteltua, mikäli sen hyödyntäminen on tarkoituksenmukaista ja taloudellista. Valmiin aineiston hyödyntämisessä on tärkeää tarkastella aineistoa kriittisesti sekä pohtia sen

soveltuvuutta suhteessa omaan tutkimusongelmaan. (Hirsjärvi ym., 2009, 186, 190.) Koin, että tässä tutkimuksessa valmis aineisto mahdollisti tutkimuskysymyksiini vastaamisen (ks. Atkins & Wallace, 2016, 108, 222; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 97–98). Valmis aineisto koostui yhteensä viiden luokanopettajan 20:stä videoidusta oppitunnista. Aineiston opettajat opettivat 1., 2. ja 3. luokka-asteita. Opettajien oppitunnit koostuivat sekä draaman että opetettavien aineiden oppitunneista. Valmis videoaineisto mahdollisti sekä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen että oppitunnin erilaisen vaiheiden ja työtapojen analysoimisen.

Tutkimusjoukoksi valikoituivat valmiista aineistosta ne neljä opettajaa, jotka opettivat alkuopetuksen luokkia. Aikaisempien tutkimusten mukaan lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen merkitys korostuu erityisesti alakoulun ensimmäisillä luokka-asteilla, minkä vuoksi tarkastelin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä juuri 1.–2. luokka-asteiden opettajien oppitunneilla (ks. esim. Hamre & Pianta, 2001; Muhonen ym., 2016; Pakarinen ym., 2017). 3. -luokka-asteen rajaaminen tutkimusaineiston ulkopuolelle on osaltaan saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin etenkin opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen näkökulmasta. Tutkimusten ja kirjallisuuden mukaan etenkin myönteisten kehoviestien kuten kosketuksen merkitys korostuu alkuopetuksessa, jolloin oppilaat saattavat tarvita sosio-emotionaalista tukea useammin kuin vanhemmat oppilaat (ks. esim. Neil & Caswell, 2005, 10, 147; Vogt, 2002).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan suurin osa välittävän vuorovaikutuksen episodeista alkoi oppilaiden aloitteesta. On mahdollista, että ylempien alakoulun luokka-asteiden oppilaat saattaisivat lähestyä opettajaa eri tavoin kuin tämän aineiston alkuopetuksen oppilaat. (vrt. Louhela, 2012, 48.) 3. sekä ylempien luokka-asteiden oppilaiden ja heidän opettajiensa vuorovaikutus voisi mahdollisesti näyttäytyä edellä mainittujen seikkojen perusteella erilaisena alkuopetuksen vuorovaikutukseen verrattuna. Pidin tutkimusjoukon rajaamista vain alkuopetuksen opettajiin kuitenkin tarkoituksenmukaisena, sillä tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä käytännön vuorovaikutustilanteissa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja yksityiskohtaisesti. Liian suuri tutkimusjoukko olisi voinut vaikuttaa välittävän vuorovaikutuksen suurpiirteisempään analysointiin ja siten myös tutkimuksen luotettavuuteen (ks. Atkins & Wallace, 2016, 108, 222; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 97–98).

Koska hyödynsin valmista videoaineistoa, en voinut tutkijana vaikuttaa siihen, mitä luokkahuoneessa kuvattiin. Mielestäni valmis videoaineisto mahdollisti kuitenkin hyvin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen havainnoimisen. Jokainen valmiin

aineiston oppitunti oli kuvattu neljällä videokameralla, minkä ansiosta pystyin tarkastelemaan opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutustilanteita yksityiskohtaisesti eri puolilta luokkahuonetta (ks. Miller & Zhou, 2006, 392–330).

Vienolan (2005) mukaan videohavainnoinnissa voi olla kuitenkin haasteena, että tutkittavien puhe kuuluu tallenteelta epäselvästi. Jotkut vuorovaikutustilanteet voivat myös esimerkiksi jäädä kuvauksen ulkopuolelle. (Vienola, 2005, 72.) Tämän tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaiset oppituntien vaiheet ja työtavat tukevat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Tämän vuoksi tarkastelin videotallenteilta myös siirtymiä oppitunneille ja välitunneille. Videoaineistossa ilmeni muutamia vuorovaikutustilanteita, joissa opettaja siirtyi käytävälle keskustelemaan oppilaiden kanssa samalla, kun nämä saapuivat oppitunnille tai siirtyivät välitunnille oppitunnin päätteeksi. Näissä vuorovaikutustilanteissa en kuullut opettajan ja oppilaiden koko puhetta tai nähnyt opettajan sanatonta vuorovaikutusta. Päätin tietoisesti jättää havainnoinnin ja analysoinnin ulkopuolelle ne välittävän vuorovaikutuksen episodit, jotka tapahtuivat kokonaan luokkahuoneen ulkopuolella. Tiedostan, että nämä analysoinnin ulkopuolelle jääneet tilanteet ovat saattaneet vaikuttaa välittävän vuorovaikutuksen episodien ja evidenssien lukumääriin.

Päätin sisällyttää analysoitaviksi episodeiksi myös sellaiset välittävää vuorovaikutusta osoittavat tilanteet, jotka alkoivat tai päättyivät luokkahuoneen ulkopuolella, mutta jotka kuitenkin tapahtuivat pääosin luokkahuoneen sisällä. Nämä varsinaiseen aineistoon sisällyttämät episodit olivat sellaisia, joissa pystyin kuulemaan opettajan ja oppilaiden puheet selvästi. Vaikka en voinut havainnoida opettajan sanatonta vuorovaikutusta koko episodin ajalta, arvioin, että näiden episodien sisällyttäminen aineistoon oli olennaista tutkimuskysymyksen kannalta. Nämä episodit mahdollistivat keskeisesti esimerkiksi sen analysoimisen, millaiset oppituntien vaiheet ja työtavat olivat yhteydessä opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemiseen (ks. Luku 8.2.1 ja luvun esimerkkiepisodi siirtymästä oppitunnille).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää pohtia, miten videokuvaustilanne on saattanut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Hyödyntämällä valmista aineistoa havainnoin videoaineistoa ulkopuolisena tutkijana ilman oppitunneille osallistumista. Videoaineiston kuvannut KEHU-hankkeen väitöskirjatutkija toimi havainnoijana ja tutkijana tutkittavien opettajien ja oppilaiden oppitunneilla. Vaikka kuvaaja ei osallistunut yhteiseen työskentelyyn, hänen ja kameroiden läsnäolo on voinut vaikuttaa tutkittavien vuorovaikutukseen ja toimintaan oppitunneilla. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–95.) Tässä tutki-

muksessa käytetyn aineiston kuvaaja vietti saman luokan kanssa useita koulupäiviä. On mahdollista, että tämä on saattanut vähentää ulkopuolisen havainnoijan vaikutusta opettajien ja oppilaiden vuorovaikutukseen. Näin opettajalla ja oppilailla oli aikaa tottua kuvaajan ja kameroiden läsnäoloon oppitunneilla. (ks. Hirsjärvi ym., 2009, 213.)

KEHU-tutkimushanketta varten kerätty valmis videoaineisto ohjasi tämän tutkielman tutkimusmenetelmän valitsemista. Valmiin aineiston avulla hyödynsin videohavainnointia opettajan välittävän vuorovaikutuksen tarkastelemiseen. Videohavainnointi soveltui hyvin tutkittavan ilmiön analysoimiseksi, sillä tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä mahdollisimman monipuolisesti kouluarjen todellisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Goldman & McDermott, 2006, 101–102, 110–113; Heath ym., 2010, 5–6, 62; Miller & Zhou, 2006, 329–330). Tutkielmani tavoitteen kannalta oli tärkeää, että pystyin katsomaan opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutustilanteita uudelleen. Useiden katselukertojen myötä minun oli mahdollista analysoida tarkasti opettajan sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta sekä niiden hienovaraisia muutoksia. (ks. Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 144; Heath ym., 2010, 62; Miller & Zhou, 2006, 392–330). Useat katselukerrat mahdollistivat myös havaintojeni tarkentamisen, mikä tutkimusasiantuntijoiden mukaan lisää tutkimuksen luotettavuutta (Engle ym., 2007, 248; Vienola, 2005, 77–78).

Laadulliseen tutkimukseen ja videohavainnointiin kuuluu olennaisesti niiden subjektiivinen luonne, mitä on tärkeää pohtia osana tutkimuksen luotettavuutta. Vuorovaikutus ja välittäminen ovat moniulotteisia ja tulkinnallisia ilmiöitä, eikä niitä voi määrittää yksiselitteisesti (Jeffrey ym., 2013; Kauppila, 2005, 25; Lerkkanen, 2014, 368; O'Connor, 2006; Vogt, 2002). Lisäksi Davis (2003, 226) korostaa, että vuorovaikutusta analysoitaessa on haastavaa määritellä, mikä on varsinaisesti opettajan ja oppilaan välistä sosio-emotionaalista ja mikä akateemista vuorovaikutusta. Vuorovaikutustilanteissa nämä ovat usein tiiviisti kietoutuneet toisiinsa (Virta & Lintunen, 2012, 39). Tämän vuoksi minun oli tehtävä teoreettisesti perusteltuja rajauksia välittämisen määrittelemisessä. Analyysimallia kootessani rajasin tarkastelun ulkopuolelle esimerkiksi opettajan välittävät teot sekä opettajan ohjauksellisen välittävän tuen (ks. Luku 7.4.2).

Opettajan välittävän vuorovaikutuksen määrittämisen lisäksi minun oli tehtävä erilaisia valintoja aineistoa havainnoidessani sekä tulkintoja tehdessäni (ks. Atkins & Wallace, 2012, 110, 224; Engle ym., 2007, 244). Vuorovaikutuksen havainnointiin vaikuttavat tutkimuksen tavoitteiden ja teoreettisten ennakko-oletusten lisäksi tutkijan omat henkilökohtaiset kokemukset ja arvostukset (Atkins & Wallace, 2016, 20; Engle ym., 2007,

244; Heath ym., 2010, 66). Tämän perusteella tiedostan, että sama tutkimusaineisto voisi näyttäytyä toisille tutkijoille eri tavoin. Vaikka pyrin katsomaan videoaineistoa mahdollisimman objektiivisesti, omat valintani ja tulkintani ovat voineet vaikuttaa aineiston havainnointiin (ks. Engle ym., 2007, 244; Miller & Zhou, 2006, 323–326). Tein tutkimusprosessini aikana useita päätöksiä, jotka määrittivät, mitä havainnoin videoaineistosta ja mitä rajaan tämän tutkielman ulkopuolelle. Vaikka pidin opettajan välittävää vuorovaikutusta jo entuudestaan erittäin merkityksellisenä, pyrin tarkastelemaan sekä tutkimuskirjallisuutta että tämän tutkimuksen aineistoa mahdollisimman objektiivisesti. Tämän varmistamiseksi hyödynsin tutkimustriangulaation erilaisia muotoja mahdollisimman monipuolisesti tutkimusprosessini eri vaiheissa (ks. Eriksson & Koistinen, 2014, 29; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 166–168).

Subjektiivisuuden lisäksi myös objektiiviset tekijät vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusaineistoa tulee esimerkiksi tarkastella aina osana kontekstiaan, johon kuuluvat tutkimuksen aika ja paikka. (Hirsjärvi ym., 2009, 161.) Koska tarkastelin opettajan ja oppilaiden välisiä välittäviä vuorovaikutustilanteita lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta, aineistonkeruun ajankohta on voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Valmis aineisto kerättiin kevätlukukauden aikana. Tutkimuksen kaikki neljä 1. ja 2. luokka-asteen opettajaa olivat opettaneet oppilasryhmäänsä syyslukukauden alusta alkaen. Jos videoaineisto oltaisiin kerätty esimerkiksi syyslukukauden aikana, opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus olisi voinut näyttäytyä eri tavoin heidän tutustuessaan vielä toisiinsa sekä opettajan rakentaessa perustaa pedagogiselle suhteelle.

Analysoin opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä oppituntien aikana. Tutkimusten mukaan useat vuorovaikutustilanteet rakentavat pedagogista suhdetta jatkuvasti koulupäivän aikana (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016; Virta & Lintunen, 2012). Lisäksi oppitunneilla vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä voi keskittyä ajanpuutteen vuoksi usein enemmän välittävään ohjaukselliseen tukeen sekä luokan organisoinnin tapaan (esim. Jeffrey ym., 2013). Näiden vuoksi opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmeneminen olisi voinut näyttäytyä eri tavoin esimerkiksi välitunneilla tai yhteisten kouluruokailujen aikana. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kuitenkin tarkastella juuri oppituntien erilaisten vaiheiden ja työtapojen mahdollisuutta tukea opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä.

Myös opettajien pedagogisen ajattelun ja erityisesti siihen kuuluvan välittävän opettajuuden voidaan nähdä vaikuttavan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemiseen (ks. Luku 3; esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016, 100–101; Louhela, 2012, 44; O'Connor,

2006). Tässä tutkimuksessa kaikki tekemäni havainnot ja tulkinnot ovat kuitenkin perustuneet siihen, mitä olen videoaineistosta nähnyt. Videohavainnoinnin tutkimusmenetelmän myötä en ole voinut tavoittaa opettajien pedagogista ajattelua enkä täten heidän todellisia kokemuksiaan tai syitä välittävän vuorovaikutuksen osoittamisen taustalla (ks. Atkins & Wallace, 2016, 108). Jotta olisin voinut ymmärtää opettajien välittävän vuorovaikutuksen ilmiötä entistä syvemmin, minun olisi pitänyt hyödyntää esimerkiksi haastattelua tutkimusmenetelmänä videohavainnoinnin lisäksi.

Lisäksi on huomionarvoista, että tutkimustuloksistani ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisesta. Lämmin pedagoginen suhde rakentuu kouluvuoden aikana useiden vuorovaikutustilanteiden myötä (esim. Jeffrey ym., 2013; Muhonen ym., 2016). Tutkimukseni on kuvannut vain osaa välittävän vuorovaikutuksen episodeista koulupäivän aikana. Jotta olisin voinut tarkastella välittävän vuorovaikutuksen pitkäaikaisia vaikutuksia lämpimän pedagogisen suhteen rakentumiseen, minun olisi pitänyt suorittaa esimerkiksi lukukauden tai -vuoden mittainen pitkittäistutkimus. Tämän tutkielman resurssien puitteissa tein edellä mainituista seikoista huolimatta tietoisin valinnan hyödyntää pelkästään videohavainnointia. Koin, että videoaineiston havainnoiminen sekä analysoiminen mahdollisti opettajan välittävän vuorovaikutuksen kuvailemisen monipuolisesti kouluarjen todellisissa vuorovaikutustilanteissa.

9.2 Tutkimuksen eettisyys

Olen pyrkinyt huomioimaan tutkimukseni eettisyyden tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tärkeää eettisyydessä on, että tutkittavat antavat suostumuksen tutkielman toteuttamiseen. Lisäksi he ovat tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja omasta osallisuudestaan tutkimusprosessissa. Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa tulee myös toteutua luottamuksellisuuden ja yksityisyyden periaatteet. (Atkins & Wallace, 2016, 30, 43; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 67–69, 72; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–95.)

Tätä ja kaikkia muita KEHU-tutkimushankkeen pro gradu -tutkielmia varten hankittiin kirjallinen tutkimuslupa. Tutkimuslupa pyydettiin tutkimukseen osallistuneilta kouluilta, opettajilta, oppilailta sekä heidän huoltajiltaan. Tutkimukseen osallistuneet saivat mahdollisuuden valita, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Lisäksi he olivat tietoisia mahdollisuudestaan keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimusprosessin vaiheessa. Ennen tutkimusluvan antamista he saivat tietoa KEHU-tutkimushankkeesta sekä siihen kuuluvista pro gradu -tutkielmista. Yhdessä muiden KEHU-hankkeen pro gradu -tutkielman tekijöiden kanssa pyysimme myös erillisen tutkimusluvan valmiin vi-

deoaineiston opettajilta (Liite 1). Tässä lomakkeessa tarkensimme tutkielmiemme tarkoitusta ja tavoitteita. Tämä oli tärkeää eettisyyden kannalta, sillä tavoitteenamme oli tarkastella erityisesti opettajien myönteistä vuorovaikutusta videoiduilla oppitunneilla. Tutkittavien opettajien lisäksi hankin erillisen tutkimusluvan myös jokaiselta kunnalta keväällä 2018 kerätyn valmiin videoaineiston havainnoimiseksi (Liite 5). Tutkimusasiantuntijat korostavat, että tutkimuslupien hankkiminen sekä tutkimukseen osallistuneiden tietoisuus tutkimuksen tavoitteista ovat edellytyksiä eettisyyden varmistamiselle (Atkins & Wallace, 2016, 30, 43; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 67–69, 72).

Tutkimuksen eettisyyden varmistamiseksi tärkeitä ovat myös luotettavuus ja yksityisyys. Näihin liittyvät kysymykset tutkimusaineiston säilyttämisestä sekä tutkittavien henkilötietojen käsittelemisestä. (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, 70–71; Heath ym., 2010, 26; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27.) Tämän tutkielman videoaineistoa säilytettiin salasanalla suojatulla kovalevyllä suljetussa tilassa yliopistolla. Havainnoin videoaineistoa vain tässä samassa tilassa. Lisäksi huolehdin tutkimusprosessin aikana, että tutkittavat säilyvät anonymineinä eikä tuloksien esittämistavasta käy ilmi heidän henkilöllisyytensä. Tutkimustulosten raportoinnissa viittasin tutkittaviin opettajiin vain joko kirjaintunnuksin tai muutetuin nimin. Muutin aineiston jokaisessa episodissa ja otteessa sekä opettajien että oppilaiden nimet henkilöiden tunnistamisen estämiseksi.

Koska tutkielmani tutkittavina ilmiöinä olivat vuorovaikutus ja välittäminen, myös niiden määrittelemiseen ja tarkastelemiseen liittyviä kysymyksiä on tärkeää pohtia eettisyyden kannalta. On tärkeää huomioida, että jokaisen opettajan tapa osoittaa välittämistä sekä olla vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ovat ainutlaatuisia ja henkilökohtaisia. Lisäksi opettajan vuorovaikutukseen vaikuttavat useat yksilöön ja ympäristöön liittyvät tekijät kuten esimerkiksi opettajan kokemat tunteet sekä luokan vuorovaikutusilmapiiri. (esim. Aultman ym., 2009, 642–644; Toivanen ym., 2012, 2084; Virta & Lintunen, 2012, 39–41.) Kuten Virta ja Lintunen (2012, 40–41) toteavat, vuorovaikutukseen liitetään usein myös ajatus hyvästä ja oikeanlaisesta vuorovaikutuksesta. Näiden huomioiden perusteella haluan tuoda esille, että jouduin tekemään useita valintoja välittämisen tarkastelemiseksi. Pyrin kuitenkin varmistamaan päätösteni luotettavuuden ja eettisyyden tutkimusprosessini kaikissa vaiheissa. Määrittelin välittävän opettajuuden sekä välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot perusteellisen kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Pyrin tarkastelemaan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä videoaineistossa mahdollisimman objektiivisesti teorioiden ja tutkimusten perusteella kootun analyysimallin avulla. Lisäksi kokosin tutkimukseni tulokset etsimällä yhteneväisyyksiä tutkittavien opettajien välittävässä vuorovaikutuksessa sitä kuitenkaan arvottamatta.

10 Pohdintaa

Opettajan tapa kohdata oppilas välittävästi muodostaa perustan lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiselle (esim. Jeffrey ym., 2013; Muhonen ym., 2016). Tämä opettajan ja oppilaan välinen lämmin suhde tukee merkittävästi oppilaan kasvua, oppimista ja hyvinvointia (esim. Leskisenoja, 2016; Pakarinen ym., 2017). Aikaisemmat tutkimustulokset sekä omat kokemukseni välittämisen merkityksestä innoittivat minua tutkimaan, miten opettajan välittäminen näyttäytyy kouluarjen vuorovaikutustilanteissa opettajan ja oppilaan välillä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla ja ymmärtää opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Vaikka tutkimuksessa tarkasteltiin vain oppitunteja ja niiden aikaisia vuorovaikutustilanteita, tutkimuksen tulokset voivat antaa viitteitä siitä, millaisena opettajan välittäminen voi ilmetä myös muulloin koulun arjessa. Tutkimuksessa ei myöskään tarkasteltu opettajan välittävän vuorovaikutuksen pitkäaikaisia vaikutuksia. Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin arvioida, millainen merkitys tutkittavien opettajien välittävällä vuorovaikutuksella on lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta.

Välittävän vuorovaikutuksen kuvailemisen ja ymmärtämisen ohella tutkimukseni tavoitteena oli löytää opettajille välineitä oman vuorovaikutuksensa sekä pedagogisen ajattelunsa tarkastelemiseen. Tutkimuksen tulokset sekä tutkimusta varten kehitetty analyysimalli voivat osaltaan tarjota opettajille näitä välineitä. Tutkijoiden tavoin pidän välittävän vuorovaikutuksen sekä pedagogisen ajattelun tarkastelemista erityisen merkittävänä, sillä opettaja voi tietoisesti vaikuttaa lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiseen omalla toiminnallaan (esim. Jeffrey ym., 2013; Leskisenoja, 2016; O'Connor, 2006).

Seuraavaksi pohdin tutkimukseni tulosten sekä teoreettisen viitekehyksen avulla, millaisia asioita opettajien on tärkeää huomioida vuorovaikutuksessaan sekä opetusta suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan. Lisäksi tarkastelen, millaisia toimintatapoja koulun arkeen on tärkeää sisällyttää myös oppituntien ulkopuolella, jotta opettajat voisivat osoittaa välittämistä oppilailleen ja näin rakentaa lämmintä suhdetta oppilaisiinsa. Lopuksi pohdin, millaisia asioita koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa tulisi huomioida entistä enemmän välittävien suhteiden edistämiseksi.

Opettajien on tärkeää luoda oppitunneille sellaisia tilanteita, joissa he voivat kohdata oppilaitaan kahdenkeskisesti ja tasapuolisesti (Janhunen, 2013, 63–64; Saari, 2009, 140–141). Tutkimusaineistossa erilaiset oppituntien vaiheet ja työtavat tukivat tällaisia vuorovaikutustilanteita. Aineiston oppitunneilla erityisesti siirtymät sekä draaman oppilaslähtöiset työtavat tukivat opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä. Siirtymien aikana oppilaiden oli mahdollista lähestyä opettajaa ja jakaa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Jeffrey ym. (2013) tavoin pidän lämpimän suhteen rakentamisen kannalta tärkeänä, että opettaja on koulupäivän ja oppituntien alkaessa oppilaita vastassa ja tervehtii heitä. Lisäksi tutkijat korostavat, että opettajan on tärkeää olla myös joustava ja käyttää tarvittaessa aikaa oppilaiden kohtaamiseen myös välituntien aikana tai koulupäivän päättymisen jälkeen (Leskisenoja, 2016, 114, 167; Saari, 2009, 122).

Moninaisten työtehtävien sekä oppimistavoitteiden saavuttamisen paineen vuoksi opettajien on kuitenkin usein haastavaa järjestää sellaisia tilanteita oppituntien alkuun ja loppuun, joissa heillä on aikaa kohdata oppilaansa ja olla aidosti läsnä (esim. Jeffrey ym., 2013; Lehtonen ym., 2016, 563; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Tämän vuoksi opetuksen tavoitteellisen ja huolellisen suunnittelun merkitys korostuu. Opettajan tulee esimerkiksi pyrkiä hoitamaan käytännön asioita kuten oppituntien valmistelemista koulupäivän aluksi ja lopuksi. Tämä vaatisi kuitenkin sitä, että erilaisiin resursseihin ja opettajien työaikaan kiinnitettäisiin entistä enemmän huomioita. Näin opettajat voisivat keskittyä paremmin varsinaiseen opetukseen sekä oppilaiden kohtaamiseen oppituntien aikana.

Koulun arkea haastava kiire sekä paine saavuttaa oppimistavoitteita tekee opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta myös herkästi asiakeskeistä, jolloin henkilökoh-taisen suhteen rakentamiselle jää vähemmän aikaa (Määttä & Uusiautti, 2012, 29–30; Virta & Lintunen, 2012, 35–36). Suuri työmäärä voi saada opettajat tuntemaan riittämättömyyttä sekä kokemaan, että he keskittyvät koulutyössä väärin asioihin (Leskisenoja, 2016, 188; O'Connor, 2006). Siksi opettajien on tärkeää käyttää sellaisia työta-poja, jotka mahdollistavat oppilaiden kohtaamisen erilaisissa tilanteissa. Monipuolisten työtapojen hyödyntäminen on tämän tutkimuksen tuloksiin viitaten toimiva keino pyrkiä varmistamaan, että opettajalla on mahdollisuus esimerkiksi kysyä oppilaiden kuulumisia ja näin tutustua oppilaisiinsa paremmin.

Tutkimusaineistossa erityisesti draaman oppilaslähtöiset työtavat mahdollistivat sen, että opettajat pystyivät esimerkiksi kannustamaan oppilaita sekä osoittamaan heille empatiaa ja kuuntelemista. Tutkijoiden mukaan draaman työtapojen vuorovaikutteinen ja

toiminnallinen luonne mahdollistaa moninaiset kohtaamiset opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajat voivat esimerkiksi huomioida oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia, mikä vaikuttaa keskeisesti henkilökohtaisen pedagogisen suhteen rakentamiseen. (Aitken ym., 2007, 7–8; Joronen & Häkämies, 2010, 155; Toivanen ym., 2009.) Draaman oppilaslähtöiset työtavat tarjoavat oppilaille myös mahdollisuuden ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti sekä käyttää mielikuvitustaan (Toivanen, 2010, 15). Opettajat voivat draaman työtapojen avulla varmistaa, että myös usein haasteita ja epävarmuuden tunteita kokevat oppilaat saavat myönteistä palautetta sekä onnistumisen kokemuksia (Owens ym., 2010, 36; Toivanen ym., 2012, 7). Aineistossa draaman työtapojen lisäksi yhteiset keskustelut mahdollistivat oppilaiden ajatusten ja kokemusten huomioimisen. Opettajien tulisi siksi sisällyttää koulun arkeen tällaisia työtapoja. Kun opettaja tuntee oppilaitaan henkilökohtaisemmin, hän voi tietoisesti luoda koulun arkeen sellaisia tilanteita, joissa oppilaille tärkeät asiat tulevat huomioiduksi (Kumpulainen ym., 2015, 239; Leskisenoja, 2016, 210; Toivanen ym., 2012).

Pedagogisten toimintatapojen lisäksi opettajien tulee kiinnittää huomiota omaan vuorovaikutukseensa. Vaikka aineiston opettajat ja oppilaat tekivät vastavuoroisesti aloitteita, on tärkeää huomioida, että tutkimuksessa ei tarkasteltu opettajan välittävän vuorovaikutuksen kohdistumista oppilaskohtaisesti. Siksi onkin mahdollista, että opettajat eivät kohdanneet jokaista oppilastaan välittävästi analyysimallin mukaisesti. Luottamuksellisen ja lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta on oleellista, että opettajat huomioivat myös sellaisia oppilaita, jotka eivät tee usein itse aloitteita. (Janhunen, 2013, 63–64; Saari, 2009, 140–141.) Esimerkiksi sosio-emotionaalisia haasteita kohtaavan oppilaan voi olla vaikeaa lähestyä opettajaa. Siksi onkin tärkeää, että opettaja osoittaa kiinnostuneisuutta ja halua olla vuorovaikutuksessa tekemällä aloitteita tasapuolisesti kaikkien oppilaiden kanssa. (esim. Ahonen, 2015, 168–169; Leskisenoja, 2016, 168; Raczyński & Horne, 2015, 389.) Tässä tutkimuksessa välittävää vuorovaikutusta tukevien työtapojen hyödyntämistä voidaan pitää yhtenä keinona siihen, miten opettajat voisivat kohdata mahdollisimman monia oppilaita oppituntien aikana.

Vastavuoroisuuden huomioimisen lisäksi opettajien on tärkeää pyrkiä sensitiivisyyteen. Opettajien tulisi esimerkiksi tulkita koko oppilasryhmän vuorovaikutusilmapiiriä sekä yksittäisten oppilaiden tarpeita ja tunteita. Oppituntien aikana opettajien on hyvä arvioida, milloin ja millaista huomiota sekä tukea kukin oppilas tarvitsee. (esim. Louhela, 2012, 111; Määttä & Uusiautti, 2013, 114.) Jokainen oppilas kaipaa opettajan emotionaalista tukea ja läheisyyttä eri tavoin (Louhela, 2012, 96).

Tutkimusaineistossa opettajat tunnistivat oppilaiden erilaisia tunteita ja sosio-emotionaalisia tarpeita sensitiivisesti ja he mukauttivat vuorovaikutustaan tilanteisiin sopivaksi. Kuten tässä tutkimuksessa, sensitiivisyyden osoittamiseksi opettajien on tärkeää liikkua luokkahuoneessa monipuolisesti ja keskustella sellaisten oppilaiden kanssa, jotka vaikuttavat tarvitsevan tukea (ks. Leskisenoja, 2016, 114). Aineistossa erityisesti draaman ryhmissä työskenteleminen sekä muilla oppitunneilla oppilaiden itsenäinen työskentely mahdollistivat sen, että opettaja pystyi liikkumaan luokkahuoneessa monipuolisesti sekä keskustelemaan oppilaiden kanssa kahdenkeskisesti. Jeffrey ym. (2013) sekä Louhela (2012, 123) korostavat, että opettajan huomioidessa oppilaiden tarpeita ja tunteita koulun arjessa säännöllisesti, oppilaan on entistä helpompaa lähestyä opettajaa ja jakaa tälle omia henkilökohtaisia ajatuksiaan.

Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen näkökulmasta pidän erityisen merkityksellisenä tutkimustuloksena sitä, millaisia opettajan ja oppilaiden väliset kohtaamiset olivat. Vaikka oppituntien vuorovaikutustilanteet olivat kestoltaan lyhyitä, opettajat osoittivat sekä sanallisella että sanattomalla vuorovaikutuksellaan läsnäoloa ja välittämistä oppilaitaan kohtaan. Tutkittujen opettajien välittävässä vuorovaikutuksessa korostuivat erityisesti hymyileminen, oppilaita silmiin katsominen, rauhallinen ja lempeä äänensävy sekä oppilaiden lähelle asettuminen. Lisäksi he mukauttivat sanatonta vuorovaikutustaan erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa he osoittivat empatiaa ja sensitiivisyyttä oppilaita lohduttaessaan ja auttaessaan. Pidän opettajien välittävän vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuutta tärkeänä tuloksena, sillä aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaat kokevat opettajan välittäväksi silloin, kun hän osoittaa sitä sekä sanallisesti että sanattomasti lyhyissäkin kohtaamisissa (Jeffrey ym., 2013; Teven & Hanson, 2004). Ahosen (2015, 187) mukaan on siksi oleellista, että opettajat pohtivat omien sanattomien viestien merkitystä sekä sitä, mitä pyrkii osoittamaan oppilaille omalla vuorovaikutuksellaan.

Syrjäläinen ym. (2004) korostavat, että suurin osa opettajan päätöksistä tapahtuu ennen varsinaista vuorovaikutusta ja opetustapahtumaa sekä niiden jälkeen. Heidän mukaansa opettajan toimintaa ohjaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat arvot. Jotta opettajat voisivat tulla tietoisiksi omista henkilökohtaisista arvoistaan ja suhtautumisestaan oppilaita kohtaan, on mielestäni keskeistä, että opettajat tarkastelevat omaa vuorovaikutustaan ja pedagogista ajatteluaan. Opettajien on hyvä reflektoida omaa toimintaansa sekä pyrkiä sanoittamaan, miten ja miksi on toiminut erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. (Syrjäläinen ym., 2004.) Oman ajattelun tarkasteleminen on mielestäni edellytys lämpimien pedagogisten suhteiden sekä välittävän vuorovaiku-

tuksen edistämiseksi. Tutkijoiden tavoin pidän olennaisena, että välittävä opettajuus muodostaa perustan kaikelle opettajan toiminnalle (Leskisenoja, 2016, 100–101; Louhela, 2012, 44; Velasquez, 2013). Syrjäläinen ym. (2004) korostavat, että opettajien tietoisuus omasta ajattelustaan vaikuttaa keskeisesti heidän toimintaansa oppilaiden kanssa.

Opettajien tulee pohtia, mikä on heille tärkeää opetustyössä sekä oppilaiden päivittäisessä kohtaamisessa (Määttä & Uusiautti, 2013, 114). Esimerkiksi tämän tutkimuksen opettajat voivat ajatella aikaisemmissa tutkimuksissa haastateltujen opettajien tavoin, että he haluavat rakentaa lämpimän pedagogisen suhteen oppilaisiinsa (ks. Jeffrey ym., 2013; O'Connor, 2006, Saari, 2009, 149). Vaikka tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista haastatella opettajia, heidän vuorovaikutuksestaan oli havaittavissa useita sellaisia evidenssejä, jotka osoittavat välittävän opettajuuden mukaisia toimintatapoja. Onkin tärkeää pohtia, mihin heidän toimintansa vuorovaikutustilanteissa on perustunut. Koska opettajat tekevät ratkaisuja myös intuitiivisesti, on mahdollista, että tutkittavat opettajat eivät ole tehneet tietoisia päätöksiä osoittaa välittämistä kaikissa oppituntien kohtaamisissa (ks. Määttä & Uusiautti, 2012, 23; Syrjäläinen ym., 2004). Esimerkiksi useat oppilaiden tekemät aloitteet sekä työtapojen aikana ilmenneet välittävän vuorovaikutuksen evidenssit antavat viitteitä siitä, että opettajat ovat voineet toimia tilanteissa esimerkiksi oppilaantuntemuksensa ohjaamana.

Vaikka oman toiminnan ja välittävän opettajuuden reflektointi on tärkeää, niiden kriittiseen tarkastelemiseen liittyy myös haasteita. Pidän omien arvojen pohtimista erittäin henkilökohtaisena. Niiden arvioiminen voi olla vaikeaa, koska jokaisella opettajalla on ainutlaatuinen tapa olla vuorovaikutuksessa. Lisäksi vuorovaikutukseen vaikuttavat monet tilannekohtaiset tekijät (Virta & Lintunen, 2012, 39–41). Myös esimerkiksi kiire, työrauhaongelmat sekä yhteisymmärryksen puute voivat tehdä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta haasteellista (Ahonen, 2015, 168–169; Muhonen, 2016, 113, 119; Pietarinen ym., 62–63). Pedagogisen suhteen rakentaminen vaatii opettajalta myös vahvaa vuorovaikutukseen sitoutumista, mikä voi lisätä työn emotionaalista kuormittavuutta sekä riittämättömyyden tunteita (O'Connor, 2006; Virtanen, 2013, 223).

Reflektoinnin merkityksen vuoksi pidänkin olennaisena, että opettajat eivät saisi jäädä yksin oman välittävän vuorovaikutuksensa tai opettajuutensa tarkastelemisessa. Tähän tarvitaan tukea myös muilta opettajilta sekä koulun rehtorilta. Opettajille tulisi esimerkiksi järjestää enemmän aikaa suunnitella ja arvioida toimintaansa yhdessä muiden opettajien kanssa (Pietarinen ym., 2010, 66–67; Saari, 2009, 154–155). Lisäksi pidän

koulun välittävää toimintakulttuuria edellytyksenä yksittäisten opettajien myönteiselle pedagogiselle toiminnalle. Koulussa tulisi olla avoin ja lämmin ilmapiiri, jossa sekä opettajien ja oppilaiden välisiin että opettajien keskinäisiin suhteisiin panostettaisiin tavoitteellisesti (Leskisenoja, 2016, 218). Välittävien suhteiden tukeminen ja rakentaminen vaativat koulun jokaisen aikuisen sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, arvoihin sekä toimintaan. Ajattelen Pietarisen ym. (2010, 62) tavoin, että opettajien olisi tärkeää pitää yhteisiä arvokeskusteluita, joissa välittävien suhteiden merkitys kouluyhteisössä tuotaisiin enemmän esille. Tutkijoiden tavoin koen, että opettajien suhtautuminen heijastuu myös oppilaisiin. Välittävän opettajuuden mukaiset toimintatavat voivat esimerkiksi vaikuttaa myös oppilaiden tapaan olla vuorovaikutuksessa opettajien sekä muiden oppilaiden kanssa. (Noddings, 2005, 23–35; O'Connor, 2006; Pietarinen ym., 2010, 55.)

Toimintakulttuurin kehittämisen lisäksi huomiota tulisi kiinnittää koulun resursseihin sekä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Esimerkiksi ryhmäkokoja pienentämällä sekä yhteisopettajuutta lisäämällä voitaisiin tukea opettajien mahdollisuuksia kohdata oppilaitaan (Ahonen, 2015, 170–174, 179; Muhonen ym., 2016, 121). Olen Noddingsin (2005, 8) kanssa samaa mieltä siitä, että opetussuunnitelmassa tulisi oppimistavoitteiden lisäksi korostaa vuorovaikutuksen sekä lämpimien suhteiden merkitystä, sillä ne muodostavat perustan oppilaiden pedagogiselle hyvinvoinnille. Koulumaailmassa pitäisi keskustella jatkuvasti siitä, mihin koulutyössä tulisi keskittyä välittävien suhteiden edistämiseksi. (Noddings, 2005, 8.) Kuten Kuittinen ym. (2010, 217) huomauttavat, opettajiin kohdistuvat vaatimukset oppimistavoitteiden saavuttamisesta lisääntyvät jatkuvasti, jolloin välittämisen osoittamiselle jää entistä vähemmän aikaa. Haringin ym. (2010, 25) mukaisesti pidän ensisijaisena, että lämpimien suhteiden rakentaminen tulisi nähdä itessään arvokkaana sekä oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin edistäjänä.

Opettajien reflektointi- ja vuorovaikutustaitojen sekä koulukulttuurin kehittäminen ovat jatkuvia prosesseja (Syrjäläinen ym., 2004), joihin tulee mielestäni kiinnittää entistä enemmän huomiota jo opettajankoulutuksessa. Pidän olennaisena, että vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä keskustelut välittämisen merkityksestä lähtevät liikkeelle opettajaopinnoista. Tutkijoiden mukaan opettajankoulutukseen tulisi lisätä opiskelijalle enemmän mahdollisuuksia tarkastella omaa vuorovaikutustaan sekä pedagogista ajatteluaan (Aspelin & Jonsson, 2019; Leskisenoja, 2016, 209; Uitto, 2011, 90). Muhosen ym. (2016) mukaan esimerkiksi opetusharjoittelussa olisi tärkeää pohtia vuorovaikutuksen merkitystä yhdessä harjoittelun ohjaajan kanssa, jotta opettajaopiskelijat saisivat tukea oman toimintansa ja ajattelunsa reflektointiin (Muhonen, 2016, 122).

Opettajien pedagogisuus kehittyy koko heidän uransa ajan (Syrjäläinen ym., 2004). Näenkin Louhelan (2012, 167–168) tavoin, että vaikka vuorovaikutuksen kehittäminen perustuu opettajien omalle halulle ja päätökselle muuttaa toimintaansa, he tarvitsevat kouluyhteisön tuen lisäksi käytännön välineitä oman vuorovaikutuksensa tarkastelemiseksi. Tätä tutkimusta varten kehitetty analyysimalli voi toimia esimerkkinä tällaisesta välineestä. Koska sekä työssä olevien opettajien että opettajaopiskelijoiden on tärkeää tarkastella omaa vuorovaikutustaan, he tarvitsisivat toimivia malleja niiden arvioimiseksi. Tämän tutkimuksen analyysimallia voisi hyödyntää opetuksen suunnittelemisen ja toiminnan reflektoinnin tukena. (ks. Velasquez, 2013.) Sen rinnalla opettajat voisivat esimerkiksi käyttää pedagogisen ajattelun tasomallia (ks. Taulukko 1). Näiden mallien hyödyntäminen yhdessä voisi mahdollistaa sekä välittävän vuorovaikutuksen että välittävän opettajuuden tarkastelemisen kokonaisuutena.

Koen aikaisempien tutkimusten tavoin, että koulun arjessa säännöllisesti toistuvat välittävät kohtaamiset luovat perustan lämpimän pedagogisen suhteen rakentamiselle (esim. Jeffrey ym., 2013; Muhonen ym., 2016, 121; Raczynski & Horne, 2015, 389). Vaikka tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain muutamia koulupäivän aikaisia oppitunteja, pidän lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen kannalta erityisen tärkeänä sitä, millaisia vuorovaikutustilanteita opettajien ja oppilaiden välillä ilmeni. Havaitut osoitukset välittävästä vuorovaikutuksesta sekä lyhyet mutta kokonaisvaltaisesti välittämistä osoittavat tilanteet tuovat tärkeitä havaintoja esille koulun arjesta. Ne ovat merkityksellisiä kuvauksia siitä, millaisia kohtaamisia koulutyössä tulisi edistää entisestään.

Tutkimukseni tulokset ovat antaneet viitteitä siitä, millaisena opettajien välittävä vuorovaikutus voi ilmetä ja millaiset työtavat tukevat sitä. Vaikka jokaisen yksittäisen opettajan ja heidän oppilaidensa väliset suhteet ovat ainutlaatuisia, tulokset ovat tuoneet tärkeitä huomioita esille opettajien välittävän vuorovaikutuksen merkityksestä. Tutkimukseni tulokset ovat auttaneet pohtimaan, millaisia asioita opettajat voisivat huomioida opetuksen suunnittelemisessa, toteuttamisessa sekä arvioimisessa lämpimien suhteiden rakentamiseksi. Näen Leskisenojan (2016, 209, 218) tavoin, että pedagogista suhdetta voi lopulta rakentaa pienillä ja helposti toteutettavilla asioilla. Pidän myös olennaisena, että jokainen opettaja pyrkii pohtimaan niitä asioita, jotka ovat hänelle itselleen merkityksellisiä kohtaamisissa oppilaidensa kanssa. Louhelan (2012, 44) tavoin näen välittämisen taitona, jota opettajilla on mahdollisuus harjoitella ja kehittää jatkuvasti oman uransa aikana.

Tämän tutkielmaprosessin aikana olen myös itse tulevana opettajana päässyt pohtimaan omaa opettajuuttani. Olen aikaisempien tutkimusten sekä tutkimustulosteni avulla pohtinut sitä, mikä on itselleni tärkeää opettajana. Niiden myötä olen saanut vahvistusta omille ajatuksilleni vuorovaikutuksen merkityksestä. Pidänkin tutkielmani keskeisenä antina sitä, että olen löytänyt keinoja sanoittaa omia ajatuksiani siitä, millainen opettaja haluan tulevaisuudessa olla. Kuten toin tutkielmani alkusanoissa esille, uskon, että meissä kaikissa opettajissa on aitoa välittämistä oppilaita kohtaan. Perusta välittämisen osoittamiselle kuitenkin on, että alakouluun luodaan aitoja kohtaamisia mahdollistavia edellytyksiä. Lämpimän pedagogisen suhteen rakentamista tulee mielestäni pitää kaiken koulutyön perustana ja ensisijaisena tavoitteena. Pian työelämään siirtyessäni toivon, että voin osaltani välittää oppilailleni samankaltaisen kokemuksen lämpimistä pedagogisista suhteista, joita olen itse kokenut oppilaana, opiskelijana ja opettajana.

11 Jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimusprosessin aikana minua alkoivat kiinnostaa monet uudet tutkimuskysymykset. Seuraavaksi esittelen mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita, joiden avulla opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä voisi tutkia laajemmin koulun arjessa.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin videoituja alkuopetuksen oppitunteja. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tarkastella, miten opettajan välittäminen ilmenee myös oppituntien ulkopuolella koulupäivien aikana. Lisäksi opettajan välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä olisi tarkoituksenmukaista tutkia myös ylemmillä alakoulun luokka-asteilla. Jatkotutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi hyödyntämällä etnografian tutkimusmenetelmää. Etnografian tavoitteena on kuvata ja selittää tutkittavien toimintaa heidän omassa vuorovaikutusympäristössään (Atkins & Wallace, 2012, 147; Mietola ym., 2016, 13). Luokanopettajien vuorovaikutusta voisi havainnoida oppitunneilla ja muun toiminnan aikana useamman koulupäivän ajan.

Havainnoinnin sekä tätä tutkimusta varten kehitetyn analyysimallin hyödyntämisen lisäksi tutkimusaineistoa voisi kerätä esimerkiksi opettajia haastatteleamalla. Opettajien pedagogisen ajattelun kartoittamiseksi olisi mielenkiintoista haastatella opettajia ja heidän käsityksiään välittämisen osoittamisen sekä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamisen merkityksestä. Lisäksi opettajia voisi haastatella oppituntien tai vuorovaikutustilanteiden jälkeen ja pyrkiä selvittämään, mihin heidän päätöksensä ovat varsinaisissa tilanteissa perustuneet. Näin välittävän vuorovaikutuksen lisäksi olisi mahdollista tutkia opettajien välittävää opettajuutta.

Kootessani analyysimallia välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisestä tarkastelin aikaisempia teorioita ja tutkimuksia välittämisen muodoista sekä opettajien (esim. O'Connor, 2006) että oppilaiden (esim. Jeffrey ym., 2013) kuvausten avulla. Jeffrey ym. (2013) mukaan välittämisen määritelmiä on tärkeää tutkia tarkemmin myös oppilaiden näkökulmasta, sillä subjektiiviset kokemukset vaikuttavat vuorovaikutuksen tarkasteluun. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia eri ikäisiä oppilaita haastatteleamalla, millaisia opettajan vuorovaikutus- ja toimintatapoja he pitävät välittävinä. Jeffrey ym. (2013) sekä Velasquez (2013) pitävät välittämisen määritelmien ja niihin liittyvien tulkintojen kartoittamista edellytyksenä välittävien suhteiden edistämiseksi.

Useat tutkijat korostavat, että välittämisen osoittamista sekä lämpimän pedagogisen suhteen rakentamista tulisi tutkia lisää (esim. Leskisenoja, 2016, 221; Velasquez ym.,

2013). Koska tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista selvittää opettajien välittävän vuorovaikutuksen todellista merkitystä suhteen rakentumiseen, jatkotutkimuksissa voisi tarkastella opettajien vuorovaikutuksen pitkäaikaisia vaikutuksia (Kuvio 9).



Kuvio 9. Opettajan välittävän vuorovaikutuksen mahdolliset pitkäaikaiset vaikutukset jatkotutkimuksen kohteena

Kuvio 9 kuvaa, millaisia tutkimuskohteita jatkotutkimuksissa voisi huomioida. Koska aikaisempien tutkimusten mukaan lämmin pedagoginen suhde edistää oppilaiden pedagogista hyvinvointia (esim. Haring ym., 2010; Leskisenoja, 2016), myös näiden yhteyttä toisiinsa tulisi tutkia koulun arjessa (Pietarinen ym., 2010, 67). Jatkotutkimuksen voisi toteuttaa pitkittäistutkimuksena, joka mahdollistaisi välittävän vuorovaikutuksen, lämpimän pedagogisen suhteen sekä oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin yhteisvaikutusten kokonaisvaltaisen tarkastelemisen.

Lähteet

- Aitken, V., Fraser, D. & Price, G. (2007). Negotiating the spaces: Relational pedagogy and power in drama teaching. *International Journal of Education and the Arts*, 8(14), 1–19.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2016). *Qualitative research in education*. London: SAGE Publications.
- Aultman, L., Williams-Johnson, M. & Schultz, P. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationship: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636–646.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–238.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E. Knubb-Manninen, G., Kupari, P., ... Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen: Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto: Koulutuksen arviointisihteeristö 2008.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Education Psychologist*, 38(4), 207–234.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal: Special Issue on the Interpersonal Contexts of Motivation and Learning*, 106, 193–223.
- Dickinson, R., Neelands, J. & Shelton Primary School. (2006). *Improve your primary school through drama*. New York: David Fulton Publishers.
- Dolev, N. & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence among teachers. *Teacher Development*, 21(81), 21–39.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363–383.
- Engle, R. A., Conant, F. A. & Greeno, J. G. (2007). Progressive refinement of hypotheses in video-supported research. Teoksessa R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (pp. 239–254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erickson, F. (2007). Ways of seeing video: Toward a phenomenology of viewing minimally edited footage. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, P. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (pp. 145–155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

- Gerlander, M. & Kostiaainen, E. (2005). Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutus-suhteessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87.
- Gerlander, M. & Isotalus, P. (2010). Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriviivoja. *Puhe ja kieli*, 30(1), 3–19.
- Goldman, S. & McDermott, R. (2006). Staying the course with video analysis. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, P. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (pp. 101–113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Research methods in education: Using case study in education research*. London: SAGE Publications.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K., Pianta R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Jones. S., Brown, J., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of effective teaching in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113, 461–487.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Haring, M. (2003). Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 93.
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. (2010). Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 15–34). Turku: Painosalama Oy.
- Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10.
- Harinen P, & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. [Viitattu 13.11.2019]. Saatavilla osoitteessa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf.
- Hatt, B. E. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 671–688.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus: Opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi.
- Huhtamäki, E., Holma, H., Nokelainen, P., & Kumpulainen, K. (2017). Otos iloa - lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. *Kasvatus*, 48(4), 336–352.

- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Jeffrey, A. J., Auger, R. W. & Pepperell, J. L. (2013). "If we're in trouble they're always there." A qualitative study of teacher-student caring. *The Elementary School Journal*, 114(1), 100–116.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Joronen, K. & Häkämies, A. (2010). Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. (s. 139–159). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Juvonen, A. (2008). Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 75–95). Turku: Painosalama Oy.
- Jyrhämä, R. (2002). Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 236.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki University Press. Gaudeamus. Helsinki.
- Kalliala, M. (2009). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* (Lisäpainos.) Helsinki: Gaudeamus.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Onko opettaja oppilaiden ystävä? – Pedagogisen ystävyyden idea. *Kasvatus*, 45(4), 373–379.
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115–146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. (2010). Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 209–218). Turku: Painosalama Oy.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 119–137). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Laine, K. & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

- Laino, J. (2010). Draaman työkaluja koulun arkeen. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 160–181). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Turku: Painosalama Oy.
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M. & Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 558–566.
- Lerkkanen, M-K. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosessissa. *Kasvatus*, 45(4), 367–372.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lin, Y-S. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 108–119.
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Loreman, T. (2011). *Love as pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mattila, K-P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mietola, R., Berg, P., Hakala, K., Lahelma, E., Lappalainen, S., Salo, U-M. & Tolonen, T. 2016. Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus* 34(1), 4-17.
- Miller, K. & Zhou, X. (2006). Learning from classroom video: what makes it compelling and what makes it hard. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, P. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (pp. 321–334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241–255.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112–124.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - yhdessä vai vastakkain. *International Journal of whole schooling*, 8(1), 21–39.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2013). Love-based leadership in early childhood education. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 109–120.

- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014). *Rakkaus: Tunteita, taitoja, tekoja*. Helsinki: Kirjapaja.
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.
- Neil, S. & Caswell, C. (2005). *Body language for competent teachers*. London: Routledge.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education* (2. painos). New York: Teachers College Press.
- O'Connor, K. E. (2006). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24, 117–126.
- Owens, A. & Barber, K., Korhonen, P. & Airaksinen, R. (2010). *Draamakompassi; Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi* (Uud. p.). Helsinki: Draamatyö.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 191–202.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365–397.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Research*, 38, 109–119.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2010). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53–74). Turku: Painosalama Oy.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyykkö, A, Toivanen, T. & Ruismäki, H. (2012). Towards a functioning group with drama methods. Teoksessa M. Muldma & T. Leida (toim.), *Education as a dialog in multicultural society* (pp. 85–101). Tallinna: Tallinn University.
- Raczynski, K. A., & Horne, A. M. (2015). Communication and interpersonal skills in classroom management: How to provide the educational experiences students need and deserve. Teoksessa E. T. Edmund & E. J. Sabornie (toim.) *Handbook of classroom management* (2. painos, pp. 387–408). New York: Routledge.
- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287.
- Saari, K. (2009). *Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siekkinen, M. & Niiranen, P. (2010). Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa M. Meriläinen, K. Lappalainen & M. Kuittinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 35–49). Turku: Painosalama Oy.
- Siljander, S. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Siljander, S. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. (Uud. p.) Tampere: Vastapaino.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus – kasvattajan elämän tarkoituksen ja elämän arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjäläinen, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. & Jyrhämä, R. & Haverinen, L. (2004). *Praktikumikäsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. [Viitattu 30.10.2019]. Saatavilla osoitteessa: <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>.
- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhaopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Teven, J. J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education*, 50(2), 159–169.
- Teven, J. J. & Hanson, T. L. (2004). The impact of teacher immediacy and perceived caring on teacher competence and trustworthiness. *Communication Quarterly*, 52(1), 39–53.
- Tochon, F. V. (2006). From video cases to video pedagogy: A framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis. Teoksessa R. Goldman, R. Pea, P. Barron & S. J. Derry (toim.), *Video research in the learning sciences* (pp. 53–66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Toivanen, T. (2002). *”Mä en ois kyllä ikinä uskonu itestäni sellasta”*. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Väitöskirja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Toivanen, T. (2010). *Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8 -vuotiaille*. Helsinki: WSOYpro.
- Toivanen, T. (2012). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus*, 43(2), 192–197.
- Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. (2. uud. p.) Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Toivanen, T., Antikainen, L., & Ruismäki, H. (2012). Teacher's perceptions of factors determining the success or failure of drama lessons. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 45, 555–565.<sup>[1]
[SEP]</sup>

- Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy – Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7, 1168–1179.
- Toivanen, T. & Pyykkö, A. (2012). The Challenge of an empty space. Group factors as a part of drama education vol. 2. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2289–2298.
- Toivanen, T. & Rantala, H. & Ruismäki, H. (2009). Young primary school teachers as drama educators — possibilities and challenges. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.), *Arts contact points between cultures: 1st International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post-conference book. Research Report 312*. (pp. 129–140.) Helsinki: University of Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uitto, M. (2011). *Storied relationships: students recall their teachers*. Väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- Velasquez, A. (2013). Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 162–190.
- Vienola, V. (2005). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa K. Ahonen, J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja* (s. 71–81). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Virta, J. & Lintunen, T. (2012). Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus*, 43(1), 31–43.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi – Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.
- Äärelä, T. (2012). *"Aika paljón vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Liitteet

LIITE 1. Tutkimuslupaselvitys tutkittaville opettajille.

TUTKIMUSLUPASELVITYS

Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Hyvä (opettajan nimi),

Lähestymme teitä pyytääksemme lupaa käyttää aikaisemmin kuvattua videoaineistoa, jossa olette mukana.

Olemme Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, ja näin valmistumisen kynnyksellä teemme pro gradu -tutkielmia KEHU-hankkeeseen. Hankkeen tavoitteena on kehittää opettajien vuorovaikutustaitoja, ja tutkielmienne tarkoituksena on tuottaa tietoa opettajan vuorovaikutukseen liittyvistä ilmiöistä. Lisätietoja voi kysyä joko mieltä tai vierailla KEHU-hankkeen kotisivuilla www.kehuprogram.fi.

Videoiden havainnoinnissa on tarkoitus käyttää aineiston sisällön analyysiä. Videoaineistoon ei pääse käsiksi kukaan muu kuin me tutkielmien tekijät, ja aineiston havainnointi suoritetaan ainoastaan yliopistolla suljetussa tilassa. Lisäksi olemme lain mukaan salassapitovelvollisia kaikesta, mitä videoaineistossa esiintyy. Teidän henkilöllisyytenne ei myöskään käy ilmi pro gradu -tutkielmissamme tai niiden tuloksissa.

Haluamme korostaa, että tarkastelemme tutkielmissamme erityisesti opettajan myönteistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Cia keskittyy tutkielmassaan tarkastelemaan, millä myönteisillä keinoilla opettaja uudelleenohjaa luokassa ilmenevää haastavaa käyttäytymistä. Heli tarkastelee tutkielmassaan, miten opettajan välittävä vuorovaikutus ilmenee yleis- ja draamaopetuksen oppitunneilla. Annastiina pyrkii selvittämään keinoja, joilla opettaja voi tunnenavigointia hyödyntämällä kääntää vuorovaikutuksen ristiriitailanteet voitoksi. Erik keskittyy tutkielmassaan opettajan käyttämään oppimista tukevaan palautteeseen. Lilli tarkastee tutkielmassaan, millaista nonverbaalista viestintää oppitunneilla esiintyy ja millaisia nonverbaalisia keinoja opettaja käyttää toiminnan ohjaamisen työkaluna.

Tutkimuslupia varten, voisitko laittaa merkinnän (esim. X) alla olevaan taulukkoon kunkin tutkimusaiheen kohdalle, mikäli suostut antamaan aineiston kyseisen tutkielman käyttöön (Liite 1). Taulukon alta löytyvät myös täytettävät taustatiedot, jotka toivomme sinun täyttävän (Liite 2). Lisäksi löydät taulukosta vielä tarkemmat yhteystietomme sekä tutkimuskohteemme, joita videoaineistosta tarkastelemme.

Otathan meihin yhteyttä, mikäli tutkielmamme herättävät kiinnostusta tai kysymyksiä!

Ystävällisin terveisin,

Lilli Innanen, lilli.innanen@helsinki.fi

Heli Makkonen, heli.makkonen@helsinki.fi

Annastiina Penttilä, annastiina.penttila@helsinki.fi

Cia Rätty, cia.raty@helsinki.fi

Erik Tonteri, erik.tonteri@helsinki.fi

Luokanopettajaopiskelijat, Helsingin yliopisto

Liite 1. Tutkimuslupahakemus ja yhteystiedot

Nimi	Yhteystiedot	Tutkimuskohde	Lupa aineiston käyttämiseen
Lilli Innanen	lilli.innanen@helsinki.fi	-Opettajan nonverbaalinen vuorovaikutus oppitunnilla -Opettajan nonverbaalinen viestintä toiminnan ohjaamisen työkaluna	
Heli Makkonen	heli.makkonen@helsinki.fi	-Opettajan välittävä vuorovaikutus -Myönteinen sanallinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä -Oppilaiden arkielämän huomioiminen opetuksessa	
Annastiina Penttilä	annastiina.penttila@helsinki.fi	-Oppilaan tunteiden ennakoiminen ja ohjaaminen oppitunnilla (tunnenavigointi) -Myönteinen sanallinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä	
Cia Rätty	cia.raty@helsinki.fi	-Haastavasti käyttäytyvän oppilaan dialoginen kohtaaminen -Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä -Haastavan käyttäytymisen uudelleenohjaaminen myönteisin keinoin	
Erik Tonteri	erik.tonteri@helsinki.fi	-Opettajan antama oppimista tukeva palaute -Sanallinen ja sanaton vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä	

Liite 2. Täytettävät taustatiedot (tilanne viime keväänä kerätyn videoaineiston aikana):

Ikä:

Työkokemus opettajana vuosina (valmistumisen jälkeen):

Draamakasvatustausta (esim. opinnot tai harrastuneisuus):

Oppilaiden luokka-aste:

Oppilaiden määrä luokassa:

Kuinka kauan olet opettanut tätä luokkaa?

LIITE 2. Esimerkki opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen havainnointilomakkeen täyttämisestä ja episodin litteroinnista.

Opettaja: _____ Oppitunti: _____ Draama/tavallinen oppitunti: _____

Aika	Oppitunnin vaihe tai työtap	Yksi oppilas (O) Useampi oppilas (U) Koko ryhmä (R) Opettajan/oppilaan aloite	1. Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen a) koulun ulkopuolisen elämän huomioiminen, esim. kuulumisten kysyminen b) koulupäivien muista asioista kuin oppituntien sisällöistä keskusteleminen c) oppilaan näkökulman huomioiminen, esim. ideaan tarttuminen	2. Oppilaan kuunteleminen a) oppilaan aktiivinen kuunteleminen	3. Oppilaan kannustaminen ja kehuminen a) oppilaan kannustaminen b) oppilaan kehuminen	4. Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle a) tunteiden sanoittaminen oppilaalle b) oppilaan rohkaiseminen c) myötätunnon osoittaminen oppilaalle d) oppilaan tarpeiden ja tunteiden huomioiminen
0:48–0:53 (1. kamera)	Siirtymä oppitunnille	O, oppilaan aloite	1 a) ja b) Wilma-viestistä keskusteleminen	2 a) lisäkysymysten esittäminen		
0:53–1:36	Siirtymä oppitunnille	O, oppilaan aloite	1 b) talviliikuntapäivästä keskusteleminen c) oppilaan mielipiteen kysyminen	2 a) lisäkysymysten esittäminen		
0:17–1:20, 1:30–1:50 (2. kamera)	Siirtymä oppitunnille	U, oppilaiden aloite	1 a) oppilaiden kuulumisten kysyminen, oppilaan tulevasta matkasta keskusteleminen	2 a) lisäkysymysten esittäminen		1 d) oppilaan tarpeen huomioiminen kohtaukselle, halaaminen
2:38–3:20	Siirtymä oppitunnille	U, oppilaiden aloite	1 a) oppilaiden kuulumisista keskusteleminen, oppilaan katso- masta televisio- sarjasta keskusteleminen	2 a) lisäkysymysten esittäminen ja sanaton vuorovaikutus		(Jatkuu)

(Liite 2 jatkuu) 4:12–8:45	Yhteinen keskustelu	R, opettajan aloite	1 a) menneestä viikonlopusta keskusteleminen, tärkeistä asioista kuten harrastuksista keskusteleminen c) oppilaille tärkeiden asioiden huomioiminen	2 a) lisäkysymysten esittäminen, eläytyvä kuunteleminen, sanomisen toistaminen, liäsäsanon käyttäminen	3 b) oppilaiden kehuminen	
20:32–20:50	Toiminnallinen itsenäinen tehtävä	O, oppilaan aloite	1 b) tulevasta liikuntatunnista keskusteleminen c) oppilaan mieltymyksistä keskusteleminen			
8:20–9:25 (3. kamera)	Siirtymä välitunnille	O, oppilaan aloite	1 a) tulevasta viikonlopusta keskusteleminen			

LIITE 3. Esimerkki opettajan sanattoman välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen havainnointilomakkeen täyttämisestä.

Opettaja: _____ Oppitunti: _____ Draama/tavallinen oppitunti: _____

Aika	Oppitunnin vaihe tai työtap	Yksi oppilas (O) Useampi oppilas (U) Koko ryhmä (R) Opettajan/oppilaan aloite	1. Tilankäyttö a) oppilaan lähelle asettuminen b) monipuolinen liikkuminen luokkatilassa	2. Myönteiset kehoviestit a) ilmeet b) eleet c) kehon asennot	3. Äänenkäyttö a) äänensävy ja tunneilmaisuus b) intensiteetti	4. Katseen kohdistaminen oppilaaseen a) katsekontakti oppilaan kanssa
0:48–0:53 (1. kamera)	Siirtymä oppitunnille	O, oppilaan aloite	1 a) oppilasta lähestyminen b) luokan oven luokse asettuminen	2 a) hymyileminen c) kuunnellessa pään asentojen vaihtaminen	3 a) ystävällinen ja lämmin b) rauhallinen	4 a) oppilasta silmiin katsominen
0:53–1:36	Siirtymä oppitunnille	O, oppilaan aloite	1 a) oppilasta lähestyminen	2 a) hymyileminen	3 a) ystävällinen, lämmin ja myötätuntoinen b) rauhallinen	4 a) katsekontakti oppilaan kanssa
0:17–1:20, 1:30–1:50 (2. kamera)	Siirtymä oppitunnille	U, oppilaiden aloite	1 b) käytävälle siirtyminen otamaan oppilaita vastaan, luokassa liikkuminen	2 a) hymyileminen b) kävelee oppilaan kanssa käsi kädessä luokkaan, haluaa toista oppilasta	3 a) ystävällinen, lämmin, kiinnostunut ja iloinen b) rauhallinen	4) oppilaita silmiin katsominen
2:38–3:20	Siirtymä oppitunnille	U, oppilaiden aloite	1 a) siirtyminen oppilaiden viereen opettajan pöydän takaa	2 a) hymyileminen, leikillinen c) rento kehon asento	3 a) iloinen ja nauravainen, leikillisen liioitteleva	4 a) katsekontakti usean oppilaan kanssa
4:12–8:45	Yhteinen keskustelu	R, opettajan aloite	1 a) kuulumisten kertojan lähelle asettuminen b) luokassa liikkuminen	2 a) hymyileminen, levollinen ja salaperäinen ilme b) kosketus oppilasta hartialle	3 a) iloinen, lempeä, ystävällinen ja leikillinen b) rauhallinen ja välillä jämäkkä ohjatessa	4 a) katsoo kuulumisten kertojaa, kääntää katseen yksittäisistä oppilaista oppilasryhmään
20:32–20:50	Toiminnallinen itsenäinen tehtävä	O, oppilaan aloite	1 a) asettuu oppilaan lähelle ja kumartuu tämän tasolle b) luokassa kiertäminen	2 a) hymyileminen	3 a) ystävällinen ja lempeä sekä kiinnostunut b) rauhallinen	4 a) oppilasta silmiin katsominen
8:20–9:25 (3. kamera)	Siirtymä välitunnille	O, oppilaan aloite	1 b) oven luokse tunnin loppuksi asettuminen	2 a) hymyileminen b) oppilaan pään silittäminen	3 a) nauravainen ja leikkisä sekä lempeä b) rauhallinen	4) katsekontakti usean eri oppilaan kanssa

LIITE 4. Esimerkki opettajan välittävän vuorovaikutuksen episodin litteroinnista.

Litteroitu episodi: Liitteiden 2 ja 3 havainnointilomakkeiden episodi 2:38–3:20. Episodin tiedot ja siinä korostuvat opettajan sanallisen välittävän vuorovaikutuksen ilmenemisen muodot:

2:38–3:20 (2. kamera)	Siirtymä oppitunnille	U, oppilaiden aloite	<i>Oppilaan ajatusten ja kokemusten huomioiminen</i>	<i>Oppilaan aktiivinen kuunteleminen</i>	<i>Empatian ja sensitiivisyyden osoittaminen oppilaalle</i>
--------------------------	-----------------------	----------------------	--	--	---

- 1 Opettaja: (Istuu opettajan pöydän ääressä tietokoneella kirjoittaen.)
- 2 Joonas: (Lähestyy opettajaa ja sanoo innoissaan.) *Minna....*
- 3 Opettaja: (Sanoo kysyvällä ja salaperäisellä äänensävyllä.) *Joonas...*
- 4 Joonas: *Minä olen tänään kuuteen saakka yksin kotona.*
- 5 Opettaja: (Sanoo leikillisesti liioitellen.) *Hyvänen aika! Miten sinä pärjää? Mä annan sulle oikeen hirveesti läksyjä, niin sulla menee mukavasti aika. Sata läksyä.*
- 6 Joonas: (Nauraa.) *Eiiii!*
- 7 Ronja: (Saapuu myös opettajan pöydän luokse ja kysyy opettajalta.) *Katsoitko sinä Putouksen?*
- 8 Opettaja: *Kyllä minä sitä vähän katsoin kun siellä oli sen mun Tanhupallo-suosikki. Mun on pakko kattoo sitä.* (Siirtyy pois pöydän takaa, seisoo sen edessä ja katsoo oppilaita hymyillen.) *Tanhupallo on niin mun suosikki.*
- 9 Salli: (On halannut opettajaa edellisessä episodissa 1:30–1:50 ja jäänyt seisomaan opettajan pöydän taakse tarkkailemaan, mitä opettaja tekee. Hän on kuunnellut sivusta opettajan ja oppilaiden keskustelua Putouksesta. Sanoo yhtäkkiä innoissaan opettajalle.) *Jipii! Mallu-Jasmiina putosi.*
- 10 Opettaja: *Semmost mä en kyllä muista, vissii ihan sellasta. Missäs sellanen oli, sillä Tanhupallolla vai?*
- 11 Salli: *Ei... Ne esittää toistensa hahmoja. Se oli siinä alussa.*
- 12 Opettaja: (Vastaa oppilaalle iloisesti.) *Ai no sitä mä en nähny. Katoin vaan sitä Tanhupalloa. Semmosii katoin.* (Hymyilee.)

LIITE 5. Tiivistelmä kunnille lähetetyistä tutkimuslupahakemuksista.

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

1 TUTKIMUKSEN NIMI

Opettajan välittävä vuorovaikutus opettaja-oppilassuhteessa draama- ja yleisopetuksen oppitunneilla.

2 KOHDEYKSIKKO

Koulujen nimet, joissa kuvaaminen tapahtui.

3 TUTKIMUKSEN KUVAUS

Lyhyt kuvaus tutkimuksen sisällöstä ja menetelmistä (max. 160 merkkiä). (Liitä tutkimussuunnitelma liitteeksi.)

Tutkimuksessa analysoidaan oppitunneilta kuvatun videoaineiston avulla, miten opettajan välittävä vuorovaikutus ilmenee opettaja-oppilassuhteessa.

Aineiston otanta ja keruutapa

Neljän opettajan draamatunneilta kuvattu videomateriaali (kunnat), koko tutkimuksen aineisto: Videoidut draamatunnit (N=30-40).

Tutkimuksen tarkoitus

Pro gradu: X

Lisensiaattityö:

Väitöskirja:

Muu opinnäytetyö, mikä?

Muu, mikä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Onko tutkimuksen kohteena henkilö (henkilöitä), jonka osallistumisesta päättää huoltaja tai edunvalvoja

Kyllä: X

Ei

Jos kyllä, selvitä Lisätietoja -kohtaan, miten huoltajan suostumus hankitaan.

Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja

Kyllä: X

Ei

Muodostuuko tutkimusta tehtäessä henkilötietopohjainen tutkimusrekisteri

Kyllä: X

Ei

Jos kyllä, täytä myös Tutkimusrekisteritiedot -lomake.

Käytetäänkö tutkimuksessa jo olemassa olevien rekistereiden tietoja

Kyllä: X Ei

Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan

Onko tutkimus osa jotain laajempaa tutkimusta / projektia

Kyllä: X Ei

Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan.

Lisätietoja

Haen lupaa käyttää tutkimuksessani Anu Pyykön keräämää oppitunneilta kuvattua videoaineistoa (tutkimuslupa 49/2017). Kuulumme Anu Pyykön kanssa samaan tutkimusryhmään ja hän on jo tutkimusrekisterin valvojana antanut minulle luvan käyttää aineistoa.

Videoaineistossa olevien oppilaiden huoltajilta sekä opettajilta on jo saatu lupa (suostumuslomakkeella) käyttää aineistoa myös tähän tutkimukseen. Lisäksi Anu Pyykkö ja Miia Kaasinen ovat lähettäneet toukokuussa 2018 opettajille ja huoltajille viestin 25.5.2018 voimaan tulleen tietosuoja-asetuksen mukaisesti ja informoineet heitä tutkimushenkilöiden oikeuksista sekä siitä, mihin ja miten kerättyä tietoa käytetään.

Pro gradu -tutkielmani on osa dosentti Tapio Toivasen johtamaa, Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa toteutettavaa tutkimushanketta "Haasteena tyhjä tila", jonka tarkoituksena on 1) selvittää draamaopetuksen haasteita, 2) luoda tutkimuspohjaista draamakasvatuksen didktiikkaa, 3) rakentaa laadukkaan draamaopetuksen mallia ja 4) kehittää draama- ja teatterilähtöistä opettajan professionaalisen vuorovaikutuksen koulutusohjelmaa. Tuon tutkimushankkeen osahanke KEHU, johon pro gradu -tutkielmani oleellisesti liittyy, sai Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen opettajankoulutuksen kehittämiseksi vuosiksi 2018–2019. Lisätietoja kehittämishankkeestamme löytyy osoitteesta www.kehuprogram.fi.

5 TUTKIJATAHON TIEDOT**Tutkimuksen tekijä/t:**

Heli Makkonen

Yhteyshenkilön osoite:

Puhelin:

Sähköpostiosoite:

Organisaatio/yksikkö, johon tutkimus tehdään: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Tutkimuksen ohjaaja / vastuullinen johtaja yhteystietoineen:

Tapio Toivanen
 Dosentti, TeT
 Draamakasvatuksen yliopistonlehtori
 Kasvatustieteellinen tiedekunta
 PL 8 (Siltavuorenpenger 10)
 00014 Helsingin yliopisto
 Puhelin:
 Email:

6 ARVIOI, MITEN TUTKIMUS HYÖDYNTÄÄ KAUPUNGIN PALVELUJEN KEHITTÄMISTÄ

Pyrin tutkimukseni myötä selvittämään, miten opettajan välittävä vuorovaikutus ilmenee oppitunneilla ja millaisin myönteisin sanallisin keinoin opettaja rakentaa opettajan ja oppilaan pedagogista suhdetta entisestään. Tutkimukseni avulla pyrin lisäämään ymmärrystä opettajien myönteisen vuorovaikutuksen merkityksestä. Tutkin draama- ja yleisopetuksen oppitunteja ja välittävän vuorovaikutuksen ilmenemistä näillä tunneilla. Draama sisältyy perusopetuksen opetussuunnitelmaan osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta sekä työtapana useissa eri oppiaineissa. Pyrin selvittämään ja täten edesauttamaan draaman mahdollisuuksia edistää myönteistä vuorovaikutusta koulussa ja täten vahvistamaan jokaisen peruskoululaisen koulupolkua. Tutkimustulokseni auttavat vastavalmistuneita ja uudelleen koulutettavia opettajia tarkastelemaan omaa myönteistä vuorovaikutustaan ja tietoisesti lisätä sitä opetuksessaan.

7 TUTKIMUKSEN TEKIJOIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja asiakkaan, hänen läheistensä tai kaupungin vahingoksi enkä luovuta saamiani henkilötietoja ulkopuolisille, vaan pidän ne salassa. Tutkimustulokset esitän niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai perhettä. Noudatan henkilötietolaissa ja muualla lainsäädännössä mainittuja saannoksia henkilötietojen käsittelystä ja salassapidosta.

Paikka ja aika

Helsinki 18.12.2018

Allekirjoitukset ja nimenselvennykset

Allekirjoitus ja nimenselvennys:

8 PÄÄTÖS

Tutkimuslupa myönnetään: X

Tutkimuslupa myönnetään ehdollisena:

Myönnetyn tutkimusluvan numero:

Tutkimuslupaa ei myönnetä seuraavin perustein:

Pyydetään lähettämään tutkimuksen valmistuttua sähköpostitse samaan osoitteeseen kuin tämä tutkimuslupahakemus

Tiivistelmä: X

Koko tutkimusraportti

Kaupungissa: 11.1.2019

Päättäjän allekirjoitus:

Päättäjän allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Päättäjän nimenselvennys:

Virka-asema:

Päättäjän virka-asema:

Tutkimusluvan myöntäminen ei velvoita tutkimuksen kohteita osallistumaan tutkimukseen. Tutkijan on neuvoteltava aina erikseen tutkimuskohteena olevien organisaatioiden kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja kohteen nimen mainitsemisesta tutkimusraportissa. Tutkimuksen teko ei saa häiritä tutkimuskohteen toimintaa.

9 LIITTEET

Merkitse alle rastilla

Tutkimussuunnitelma: X

Tutkimusrekisteritiedot: X

Muu, mikä?